

L'expérience du peintre Henri Michaux
Essai d'herméneutique

Claude Henri Blin

A Thesis

in

The Department

of

Art Education and Art Therapy

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Doctor of Philosophy at
Concordia University
Montréal, Québec, Canada

March 1985



Claude Henri Blin, 1985

ABSTRACT

L'expérience du peintre Henri Michaux Essai d'herméneutique

Claude Henri Blin, Ph.D.
Concordia University, 1985

This dissertation deals with an examination of what is called art experience in the class-room activities in Art Education by an analysis of the painter Henri Michaux's experience.

Art Education declares that student's experience is one of its objectives without truly understanding what experience implies. Professional writings confirm that the meaning of the phenomena "art experience" needs to be clarified for the sake of pedagogical coherence.

The experience of Michaux is reached by an interpretation of his writings, or hermeneutical analysis. The study of Michaux's texts stresses the value and the importance of the experience as access to an understanding of the arts, of the world and of oneself within the art practice itself. The essay in hermeneutics is preceded by two studies. In reviewing philosophical concepts, the first one aims to a definition of experience and justify the existential heideggerian concept adopted in the analysis of Michaux's writings. The second study is a presentation of Gadamer's philosophical hermeneutics, developing Heidegger's thought within the

interpretation process. It introduces the hermeneutical essay.

Finally, implications for Art Education are drawn out from the data released in the essay.

RESUME

L'expérience du peintre Henri Michaux Essai d'herméneutique

Claude Henri Blin, Ph.D.
Concordia University, 1985

Cette dissertation examine ce qui est appelé expérience de l'art dans les activités de l'atelier en Enseignement des Arts à partir d'une analyse de l'expérience du peintre Henri Michaux.

L'Enseignement des Arts considère que l'expérience de l'étudiant fait partie de ses objectifs sans véritablement comprendre ce qu'elle est. Les écrits professionnels confirment que le sens du phénomène "expérience de l'art" a besoin d'éclaircissement pour le bénéfice de la cohérence pédagogique.

L'expérience de Michaux est rejointe par une interprétation de ses écrits, ou analyse herméneutique. L'étude des textes de Michaux met l'accent sur la valeur et l'importance de l'expérience comme accès à la compréhension des arts, du monde et de soi-même, au sein de l'expérience elle-même.

L'essai d'herméneutique est précédé par deux études. En considérant les concepts philosophiques, la première étude vise une définition de l'expérience et justifie le concept existentiel heideggerien retenu pour l'analyse des écrits de Michaux. La seconde étude est une présentation de l'hermé-

neutique philosophique de Gadamer qui prolonge la pensée de Heidegger dans le phénomène d'interprétation. Elle sert d'introduction à l'essai d'herméneutique.

Finalement, les implications pour l'Enseignement des Arts sont étudiées à partir des données fournies par l'essai.

Table des matières

	Pages
Introduction	I
 Chapitre I	
L'expérience et l'enseignement des arts	6
A. Contexte général	6
B. Contexte théorique	II
C. L'herméneutique et la recherche en éducation artistique	15
D. Contexte social	17
E. Contexte éducatif	18
Notes	25
 Chapitre II	
L'expérience	32
A. L'expérience et la connaissance	33
B. L'expérience et la phénoménologie existentielle	38
. Husserl et les précurseurs	39
. Expérience et existence	46
C. L'expérience et la "non-différentiation esthétique"	53
D. L'expérience dans la recherche	55
Notes	58

Chapitre III

Pages

L'expérience dans une approche herméneutique	66
A. L'expérience et l'herméneutique	66
B. L'univers herméneutique de Gadamer	69
C. L'expérience de l'interprète	72
. Ce que vise l'interprète	73
. Le dialogue	74
. L'interprétation comme écrit	76
Notes	79

Chapitre IV

L'expérience d'Henri Michaux	83
A. Saisir Michaux	83
. Sens de l'expérience de Michaux et valeur de l'expérience pour Michaux	86
. Articulation de l'essai	88
B. Essai d'herméneutique des écrits de Michaux	90
. Première partie	90
. Seconde partie	106
Notes	124

Chapitre V

Implications de l'essai d'herméneutique sur l'expérience de Michaux pour l'enseignement des arts	153
A. Implications philosophiques	156
B. Implications pédagogiques des attitudes et comportements	163
C. Implications pédagogiques des aspects structurels de l'expérience	170

	Pages
Notes	180
Conclusion	191
Notes	195
Bibliographie des sources citées dans l'étude	
A. Ecrits d'Henri Michaux	196
B. Ecrits sur Henri Michaux	198
C. Ouvrages et articles en philosophie et en éducation artistique	198

Introduction

La recherche constitue un examen de ce qui, dans la pratique des ateliers d'arts plastiques, est appelé "expérience de l'art", en procédant à une analyse de l'expérience d'Henri Michaux, peintre et écrivain de renommée internationale. La recherche s'impose du fait que l'enseignement des arts inscrit l'expérience des étudiants comme un objectif pédagogique mais ne semble pas en comprendre toujours le sens. A force d'observer ce qui se passe dans les ateliers et d'étudier les écrits professionnels qui abordent le sujet "expérience", nous découvrons que la pédagogie tient rarement compte de la valeur de cet objectif et de ce qu'il implique. La confusion qui règne à propos de l'expérience de l'art a besoin d'être levée pour comprendre le sens de ce qui est recherché par la pratique artistique en atelier.

Pour conduire notre objectif à terme, nous interrogeons l'expérience d'un artiste visuel en le choisissant à l'extérieur du système éducatif pour bénéficier d'une source d'information qui puisse remettre en question les attitudes vis-à-vis de l'expérience dans l'enseignement des arts. Le peintre Henri Michaux n'est pas un éducateur. Il nous in-

téresse pour sa prodigieuse expérience et l'importance que celle-ci tient dans ses écrits. Ayant débuté sa carrière d'écrivain en mille neuf cent vingt-deux, il est demeuré jusqu'à sa mort, en automne mille neuf cent quatre-vingt-quatre, le peintre occidental contemporain de langue française le plus publié. L'oeuvre écrite de Michaux constitue une documentation extrêmement riche sur ce qu'est l'expérience d'un homme qui peint et qui dessine. Pour atteindre l'expérience du peintre Michaux à travers ses écrits, et de là, en tirer les implications pédagogiques, nous procédons à une interprétation.

Pour réaliser cette interprétation, l'herméneutique philosophique de Gadamer fournit un guide précieux à notre démarche. L'herméneutique gadamérienne prolonge la pensée de Heidegger dont elle épouse les vues sur la situation de l'homme, être-là-jeté-dans-le-monde, dont la compréhension est le mode même d'exister. De la familiarisation avec la pensée herméneutique, nous découvrons qu'interpréter et comprendre ne sont pas deux aspects successifs d'un même phénomène mais les faces inséparables de notre situation, de notre existence comme projet, de notre orientation vers un futur. Pour clarifier la notion d'expérience dont nous avons besoin, nous faisons appel à la phénoménologie existentielle de Heidegger. Celle-ci offre une vision dynamique de l'expérience et contraste avec les philosophies qui, précédemment, érigeaient leurs théories de l'expérience en fonction des systèmes de connaissance qu'elles défendaient,

et dont l'homme était, souvent, l'élément le moins préoccupant. Comme toute phénoménologie, elle s'intéresse d'abord à l'homme et approche le problème expérientiel sous l'angle tout à fait nouveau du sens que l'expérience a pour lui. L'expérience et l'apparition du sens dans l'interprétation du vécu, c'est à dire sa compréhension, sont indissociables.

L'essai d'herméneutique occupe la place centrale dans la recherche. En lui, se trouve rassemblé ce que les textes de Michaux ont d'important à nous apprendre sur l'expérience. En nous appuyant sur les points saillants de l'essai, les implications pédagogiques représentent les mesures que nous pouvons envisager de prendre en comprenant le sens et la portée de l'expérience de l'art.

Nous pouvons maintenant formuler l'objectif précis de notre recherche. Cet essai vise à clarifier le sens et dégager les implications de la compréhension de l'expérience de l'art pour l'enseignement des arts plastiques en procédant à l'interprétation de l'expérience du peintre Henri Michaux à partir de ses écrits.

Pour atteindre le but que nous nous fixons, la recherche est conduite conformément au plan qui suit.

Le premier chapitre identifie la situation de confusion qui entoure la notion d'expérience dans la pédagogie des arts plastiques afin de mieux comprendre l'importance des objectifs poursuivis et les stratégies employées pour les atteindre. Il situe le problème que soulève la compréhenson

sion de l'expérience dans les contextes social et éducatif en particulier.

Dans le deuxième chapitre, nous portons la question de l'expérience auprès de la philosophie afin de comprendre comment le concept d'expérience s'est dégagé des approches explicatives des théories de la connaissance pour s'intéresser au sens.

Le troisième chapitre familiarise avec la pensée de Gadamer et explique de quelle façon l'analyse herméneutique de l'écrit permet d'accéder à la signification de l'expérience que nous transmettent les textes grâce au langage qui lie l'horizon de l'artiste et celui de l'interprète.

Le quatrième chapitre est consacré à l'essai d'interprétation de l'expérience du peintre Henri Michaux à partir de l'ensemble de ses écrits. Ce travail d'interprétation met en relief le rôle de la pensée herméneutique dans la recherche en éducation artistique.

Dans le dernier chapitre, nous étudions les implications de l'interprétation de l'expérience de Michaux pour l'enseignement des arts plastiques. Ces implications incitent à considérer l'expérience de l'étudiant avec l'art comme le phénomène d'ouverture à ce qu'il vit et non comme un outil de médiation entre lui et son apprentissage. Il ressort de la recherche que les significations à attendre des activités d'atelier et le savoir intrinsèque aux arts plastiques n'apparaissent qu'au sein des activités vécues comme expérience. Aussi bien au niveau de la philosophie

que de celui de la pédagogie, les implications confèrent à l'expérience un rôle crucial.

Au cours des années d'enseignement nous avons remarqué que le formalisme des méthodologies éclipse souvent ce qu'il y a de vivant et de significatif au coeur de la pédagogie. La présente recherche essaye de conserver sa place au "qualitatif"¹ qui n'est pas seulement la caractéristique du domaine artistique dont nous nous occupons mais aussi celle du langage qui convient pour décrire l'expérience. Nous avons cherché à ce que cette intention ne se concrétise pas au détriment de la rigueur.

¹ Au cours de cette recherche, nous utilisons "qualitatif" comme un substantif dans le sens où Kenneth Beittel l'emploie lorsqu'il traite du problème de la description du phénomène artistique dans "Qualitative Description of the Qualitative", Actes de la recherche en éducation artistique, (Montréal: Université Concordia, 2 (1978), p.91-113.

Chapitre I

L'expérience et l'enseignement des arts

A. Contexte général

On peut trouver paradoxal d'associer Henri Michaux à une recherche en enseignement des arts. En effet, Michaux, écrivain, en vient à s'intéresser au dessin pour l'excellente raison, à ses yeux, que, ne possédant aucune connaissance théorique ou pratique des arts plastiques, il doit pouvoir s'exprimer et se découvrir plus directement et authentiquement dans le mode visuel qu'à travers le carcan de règles et de codes de l'héritage langagier. On pourra donc se demander pour quelle raison un homme qui n'a jamais voulu apprendre autrement que de lui-même le dessin et la peinture, et qui n'a jamais enseigné, peut nous aider à résoudre un problème qui concerne l'éducation artistique.

Pour cette recherche qui vise l'expérience de l'art, Michaux apparaît comme une personne ressource appropriée, étant donné la place que son expérience occupe dans l'ensemble de son oeuvre écrite.¹ Certes, l'expérience de Michaux ne se limite pas à la pratique de la peinture; elle déborde sur son expérience du monde. L'artiste, écrit D.

Madenfort,² ne se demande pas comment le monde est donné. Pour lui, le monde n'est pas un monde de choses. C'est un monde d'expériences vécues. Son travail est l'incarnation du monde phénoménal. Mais qui appelle-t-on "l'artiste" ?

Dans les recherches de K. Beittel,³ l'artiste est l'étudiant qui, dans l'atelier-laboratoire, est traité et perçu comme un professionnel. A plus forte raison, et en évitant tout biais entre les objectifs que l'on vise et les concepts de l'enseignement des arts que nous voulons précisément clarifier, nous considérons comme artiste le professionnel reconnu internationalement comme tel par ses pairs et par la critique. Les écrits sur Henri Michaux relèvent la place particulièrement vaste que tient, dans ses ouvrages, la relation de ce qu'il a vécu. C'est pourquoi nous nous proposons d'interroger Henri Michaux pour éclairer notre compréhension de l'expérience par une analyse herméneutique de son oeuvre.

D'après les objectifs de l'enseignement, l'étudiant est censé atteindre l'expérience et apprendre par l'expérience, et les écrits de Michaux constituent une source d'informations extrêmement riches sur ce qu'est l'expérience pour l'homme qui peint et qui dessine. L'importance de l'expérience dans l'enseignement des arts a été depuis longtemps soulignée dans les écrits de Collingwood,⁴ Dewey⁵ et Lowenfeld⁶ parmi bien d'autres auteurs. Les écrits professionnels font continuellement référence à l'expérience. Cependant, les situations pédagogiques ob-

servées personnellement depuis une quinzaine d'années font planer une doute sur le sens accordé au phénomène "expérience". Nous nous apercevons que l'enseignement qui préconise l'objectif expérimentiel et affirme la nécessité des activités d'atelier ne comprend pas toujours le lien à établir entre cet objectif et la production artistique.

En cherchant à comprendre, en aimant trouver un sens à ce que nous faisons, nous nous demandons fréquemment aussi quel sens l'étudiant trouve à son activité en arts plastiques, et si ce sens est en rapport avec ce que visent les pratiques. Par exemple, en examinant des expositions de travaux d'étudiants, nous ressentons l'authenticité et la signification vivante de certaines oeuvres en même temps que l'artificialité et la banalité qui abondent dans d'autres. Nous faisons aisément nôtre la constatation de R. Dorethy: "Certainly, by high school, much art is more technically correct than expressively meaningfull, yet, expression is held to be a key component of the visual arts."⁷ En regardant travailler les étudiants, nous observons que leur attention au jeu des formes et des couleurs qui envahissent leurs feuilles se fait moins intense avec les années. Nous nous demandons si l'acte de créer ne finit pas par être vidé de sa signification. Certes, les images ont toujours un sens, et elles racontent souvent quelque chose qui a de l'importance pour leurs auteurs. Mais il ne semble pas que, de la rencontre prolongée avec le langage particulier du domaine visuel, l'étudiant manifeste une aptitude

croissante à signifier en usant de moyens spécifiques aux arts plastiques. Pourtant, nous nous attendrions à ce que son activité créatrice révèle l'établissement de relations entre ses propres intentions et les éléments qualitatifs du langage pictural. Nous pouvons alors nous demander si l'enseignement des arts réussit toujours à ouvrir et sensibiliser l'étudiant à ce langage qu'il considère comme primordial à développer. Or, l'étudiant ne peut se servir de ce langage que s'il en comprend le sens et l'efficacité.

Quels que soient la variété et le nombre des techniques que l'étudiant est invité à rencontrer, les manipulations d'outils et de médiums peuvent ne conduire qu'à l'identification de règles ou de principes permettant de peindre ou de dessiner en tenant compte de conventions. Il est alors abusif de parler d'expérience à propos de ces pratiques, et de langage particulier à propos de ce qui est retenu par l'étudiant qui ne vit pas l'expérience et ne perçoit pas d'autre sens à l'enseignement des arts plastiques que celui attaché à la communication verbale. L'enseignant cherche à ce que l'expérience de ses étudiants ait un sens. June K. McFee s'interroge: "What kind of art experience will have meaning for this particular group of children?"⁸ L'expérience en arts n'a de sens, affirme Maxine Greene, qu'en étant réellement vécue:

Aesthetic experiences ... involve us as existing beings in pursuit of meanings. They involve us as historical beings born into social reality - they must therefore be lived within the contexts of what we have constituted as our world.⁹

L'élève qui ne fait pas l'expérience des éléments du langage dont il se sert est obligé de faire des choix arbitraires, en suivant les règles apprises, choix privés de signification, aveugles à toute relation expressive, émotive ou affective avec le matériau et la forme sensible, demeurant seulement attaché aux apparences. Ainsi que le note J. Smoke,¹⁰ un abîme sépare les éléments techniques et les principes de réalisation d'un objet appelé pièce d'art de la signification affective, des valeurs culturelles, des sentiments intuitifs et des émotions. L'art n'existe et, comme l'apprentissage de l'art, n'a de sens qu'en présence des deux côtés de l'abîme. Pourtant, l'enseignement de l'art ne semble pas totalement dépourvu de moyens pour prévenir leur séparation.¹¹ Dès que l'étudiant est porté à tenir compte de modèles, l'écoute de sa propre expérience est affaiblie au profit de résultats rassurants et conformes aux idées reçues. Comme l'a fait remarquer Beittel, il suffit qu'un observateur participant aide un étudiant à se souvenir de ce qu'il a vécu lors de l'acte créatif en lui présentant des diapositives des étapes de son travail, pour qu'il prenne conscience de l'importance de cette expérience, et réinvestisse plus d'attention et fasse davantage preuve de sensibilité en procédant à ses choix ultérieurs dans les créations suivantes.¹²

Le savoir-faire technique qui semble la caractéristique dominante dans les oeuvres de beaucoup d'étudiants pourrait être dû à ce que leur capacité d'expérience n'est pas re-

portée dans le langage pictural. Ils sont alors contraints à décrire ou illustrer ce qu'ils sont empêchés d'exprimer par leur impossibilité à comprendre le langage qu'ils utilisent. Lorsqu'elle est privée de son potentiel de révélation, l'activité artistique et les travaux qui sont réalisés perdent une grande partie de leur signification.

Peut-on faire reprendre à l'étudiant conscience de son expérience? Beittel souligne que sans sa base expérientielle l'idée même d'art perd toute crédibilité.¹³ Il s'inquiète de ce que cette expérience qui lui paraît indissociable d'une pratique artistique signifiante ne soit pas l'objet d'une attention pour le rôle et la place qu'elle devrait avoir dans les programmes de l'enseignement de l'art. C'est en raison de l'importance de cette dimension expérientielle dont semble dépendre, à la fois, la signification de ce qui doit être transmis par l'enseignant et de ce qui est exprimé par l'étudiant que nous interrogerons l'expérience de Michaux.

B. Contexte théorique

Les écrits de Michaux intéressent l'enseignement des arts dans les pratiques d'atelier parce qu'ils peuvent nous permettre de prendre connaissance de l'expérience qui entoure tous les aspects de la création de l'artiste. Dévoiler la signification de l'expérience pour l'artiste à partir de ses écrits ne peut se faire qu'à condition de disposer d'une conception claire de l'expérience. Pour ne pas

engager la recherche sur l'expérience de l'art à partir des bases fluctuantes contradictoires du langage commun, nous sommes amené à cerner le problème expérientiel en nous appuyant sur les conceptions philosophiques dont nous nous sentons héritier plutôt qu'à partir directement de l'étude de l'expérience par Dewey dans Art as Experience¹⁴ dont nous trouvons l'approche insatisfaisante.

Afin d'édifier une théorie de l'art qui ne doive rien aux préjugés des théories esthétiques qui isolent l'art, la création et son appréciation dans un monde totalement coupé de la vie quotidienne, Dewey a voulu affirmer, au contraire, qu'un lien unit ces deux mondes au niveau de l'expérience humaine. Pour ce faire, écartant les démarches philosophiques antérieures, Dewey fait l'analyse des expériences premières de l'homme. D'après lui, l'expérience se développe dans la résolution des tensions auxquelles l'homme est soumis et aboutit à un équilibre harmonieux et provisoire avec l'environnement.

Nous considérons que l'approche de l'expérience humaine par Dewey constitue un biais explicatif utile pour asseoir une théorie de l'art mais condamne l'étude de l'expérience de l'artiste à se calquer sur une recherche d'équilibre qui, d'après lui, représente le modèle de l'expérience humaine authentique. Le raffinement de la pensée de Dewey se heurte à la rusticité de l'hypothèse behavioriste assez superficielle. Par souci de pragmatisme et de clarté, Dewey est amené, en particulier, à n'admettre comme véritable expé-

rience qu'un phénomène qui présente structure et support lui conférant une unité qui le différencie des expériences plus banales de la vie quotidienne.¹⁵

Prendre l'artiste comme source d'informations pour retrouver le sens de l'expérience de l'art ne constitue donc pas une innovation. Cependant, cette recherche se distingue de celle de Dewey, par exemple, en ce qu'elle ne vise pas à asseoir une théorie de l'art, mais vise une compréhension de l'expérience de l'artiste, de façon à contribuer à clarifier le phénomène de l'expérience de l'art, pour l'enseignement des arts. Elle s'en distingue également en ce qu'elle ne s'échafaude pas sur une explication de l'expérience. Finalement, elle aborde l'expérience de l'art en passant par une interprétation des écrits de l'artiste.

La philosophie de Heidegger¹⁶ nous éclaire sur le mouvement de compréhension associé à la notion contemporaine d'expérience retenue pour identifier celle de l'artiste Michaux. Nous attachons une grande importance à mettre en valeur sa conception de l'expérience plus avant dans la recherche, car son approche du phénomène se prolonge dans la pensée de Gadamer¹⁷ dont il fut le maître. Or, c'est à l'herméneutique philosophique de Gadamer que nous référons dans cette recherche d'interprétation.

En appeler principalement à Heidegger et à Gadamer pour cerner la notion d'expérience et interpréter celle de Michaux est révélateur des vues que nous avons du monde. En tant que chercheur en art, nous privilégions la pensée phénoméno-

logique qui épouse les multiples perspectives complémentaires de ce qui est perçu, afin d'en comprendre le sens, à la pensée empirique linéaire qui classe, explique et généralise. Comme le fait remarquer A.J. Newman, une pensée abstraite serait particulièrement déplacée dans une étude sur l'expérience qui témoigne de notre croyance dans l'homme:

The zeal for abstraction from experience and analysis of that experience beneath familiar rubrics, tends to impoverish human condition in that we are robbed of those satisfactions which attend the immediate apprehensive of experimental qualities.¹⁸

L'orientation de la recherche vers la signification de l'expérience pour l'homme tel qu'il est, jeté dans le monde souligne la perspective existentielle adoptée. La démarche est marquée par une triple orientation: phénoménologique, dans la mesure où la recherche de signification de l'expérience l'emporte sur l'intention explicative; existentielle puisqu'elle saisit le phénomène expérientiel en ce qu'il concerne l'homme dans sa situation d'être-jeté-dans-le-monde-en-quête-de-lui-même;¹⁹ et herméneutique en se servant de l'interprétation des écrits de Michaux comme mode d'accès à l'expérience.²⁰

Malgré la place qu'elle tient continuellement dans la dynamique de l'atelier d'arts plastiques comme dans les épisodes de la vie quotidienne, l'interprétation n'est pas sans soulever des réticences par rapport à la confiance à lui accorder quand on se sert d'elle pour accéder à un savoir. Revalorisant la faculté de compréhension de l'homme,

Gadamer propose une herméneutique philosophique qui place l'interprétation à la base de la compréhension -la plus naïve comme la plus élaborée- de laquelle l'homme tire des raisons et le mouvement d'une existence portée vers un continuuel dévoilement de sens. En reconnaissant que l'interprétation est indissociablement constitutive de la compréhension humaine, les écrits de Gadamer mettent l'accent sur les conditions et les attitudes qui élèvent le travail de l'interprète au niveau d'un mode d'investigation fiable dans le domaine des sciences humaines. L'expérience tire sa signification de l'attention de la conscience à un vécu. Derrière la lecture du sens immédiat des mots, l'interprète accède au sens profond de ce que l'auteur veut dire. Les recherches en éducation artistique faisant appel essentiellement à l'herméneutique étant rares, et les possibilités de l'herméneutique prometteuses pour les chercheurs, la présentation des bases philosophiques et des attitudes adoptées lors de la mise en oeuvre de notre essai s'impose pour comprendre les exigences de notre démarche. Cette présentation fera l'objet du troisième chapitre.

C. L'herméneutique et la recherche en éducation artistique

L'herméneutique a fait son entrée dans la recherche en éducation artistique en 1973 avec la présentation de travaux de K. Beittel. Dans les recherches qu'il a conduites avec ses assistants, il a voulu accéder à ce que l'étudiant vit intérieurement dans l'immédiat de son expérience, en inter-

prêtant les notes et les enregistrements recueillis au cours d'entrevues qui alternent avec les séances de peinture, et en poursuivant le courant de conscience qui accompagne les moments d'activité créatrice. Le monde privé de l'artiste, constate-t-il, est un monde inattendu de perceptions et de significations.²¹

En 1974, l'herméneutique philosophique guide la recherche de M. Wilson qui concerne l'art qui se crée à l'école en l'interprétant d'un point de vue culturel, extérieur à l'école.²² En 1976, J. Novosel²³ fait porter son travail d'interprétation sur l'expérience créatrice partagée entre l'artiste et l'observateur et qui conduit à la fusion entre les traditions de deux personnes. L'herméneutique gadamérienne est également derrière l'enquête menée par G. Rosiné en 1979, pour approcher le mode d'être spéculatif de l'œuvre d'art.²⁴ On retrouve également, en 1981, l'herméneutique associée au travail d'interprétation de C. Brooks qui part de sa transcription des souvenirs de sa propre expérience de l'art, ressurgis à la vue de ses dessins d'enfant.²⁵ Citons aussi le travail de M. Stokrocki, en 1981, sur la description et l'interprétation d'un environnement dans l'enseignement de l'art.²⁶ Parmi la dizaine de recherches consistantes à caractère herméneutique, nommons encore celles de P. Geopoulos en 1980²⁷ et de L. Jordan en 1981²⁸ qui traitent toutes deux d'expériences qu'ils partagent.

Les bases philosophiques et le travail d'analyse de la présente recherche sont tournés vers la compréhension du

sens profond de l'expérience de Michaux pour arriver à saisir ce que cette expérience, à travers ses écrits, a d'important à nous apprendre sur l'expérience de l'art. Nous nous apercevons que l'interprétation aura livré beaucoup plus qu'on ne pouvait l'imaginer en l'entreprenant.

En soi, la recherche herméneutique est une expérience enrichissante pour le chercheur qui ne peut d'avance savoir s'il va véritablement rencontrer dans un texte des visées nouvelles utiles avant d'avoir mené son travail en profondeur. Elle trouve sa pleine justification par les retombées dont l'enseignement des arts peut bénéficier. Ces implications se concrétisent par une remise en question des croyances sur lesquelles l'enseignement des arts s'appuie et des méthodes qu'il utilise. Qu'elle soit celle de l'artiste ou de l'étudiant, l'expérience rejoint l'enseignant. Elle participe de la découverte du sens de ce qui se passe, en nous, devant nous, lorsque nous acceptons de plonger dans l'événement de la classe.

D. Contexte social

Si nous devons caractériser le vingtième siècle finissant par certaines façons d'aborder l'existence, nous pourrions peut-être le placer assez justement sous le signe de l'expérience. Il semble que l'homme d'aujourd'hui peut faire l'expérience de tout: du bureau, d'une chute, d'un produit d'entretien, du chômage, du sexe... Etant donné la fréquence et la facilité avec laquelle on parle de l'expé-

rience, il semble que le terme ne devrait pas soulever de problème de compréhension. Il en pose pourtant car la variété des significations et de l'importance que chacun lui accorde font de l'expérience un mot passe-partout. Notre culture invite à satisfaire par l'expérience heureuse et douloureuse notre soif de connaître, de se connaître, d'élargir notre horizon, de nous débarrasser des tabous, d'assouvir nos désirs... Parlant d'expériences, les générations précédentes faisaient référence à l'acquit de leur vie professionnelle ou à une manipulation scientifique, plus rarement, à des événements de leur vie privée, affective ou sociale.

En contraste avec le conformisme du passé, l'expérience dans la conversation actuelle affirme un droit à la liberté individuelle de goûter à tout ce qui se présente au cours de l'existence. En dehors des milieux scientifiques où l'expérience a toujours désigné une opération dans laquelle le chercheur se tient à l'écart, le terme se rapporte toujours à un phénomène qui arrive à quelqu'un, auquel il a peut-être pris part ou qui l'a marqué au point de pouvoir en parler. Les expressions "avoir une expérience", "faire l'expérience de" ou "faire une expérience" restent souvent utilisés comme synonymes.

E. Contexte éducatif

Le système éducatif repose essentiellement sur la transmission de méthodes, procédés ou habiletés, avec la perspec-

tive d'une adaptation de l'enseigné au contexte socio-économique lorsqu'il sera en âge de gagner sa vie. L'expérience du monde qui est vécue par tout individu dans son milieu socio-familial entre en conflit avec l'expérience valorisée par le système éducatif qui relève des principes de connaissance exacte de la science. Néanmoins, l'expérience est introduite en France, dans les écoles primaires en tant que méthode pédagogique et, y demeure longtemps suspecte sous l'appellation d'"école moderne", inspirée par la méthode active de Célestin Freinet.²⁹ En Amérique, l'"école progressiste" inspirée par les écrits de Dewey reconnaît également le vécu de l'enfant comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Le simple crédo dans la parole du maître n'est plus le mode exclusif de l'enseignement. L'étudiant fait physiquement, sensoriellement et émotivemment l'expérience de ce qu'il apprend. On attache à l'expérience le sens d'un apprentissage intériorisé par l'implication de l'étudiant dans la compréhension de ce qu'il découvre par contraste avec un apprentissage où, seule, la mémoire intellectuelle est sollicitée.

A l'intérieur du système éducatif, le terme expérience a gagné l'enseignement des arts où la familiarisation avec les phénomènes visuels fait largement appel à l'équipement sensoriel de l'être humain. Nous sommes heureusement loin d'une époque où le cours de dessin dépendait d'une philosophie de l'enseignement se souciant moins du développement du potentiel de l'individu que des besoins de l'industrie.³⁰

Maintenant, le passé mémorisé de l'enfant, appelé aussi expérience, entre en considération dans l'enseignement des arts plastiques grâce à la pénétration progressive des travaux de Piaget sur le développement mental de l'enfant.³¹

Les chercheurs en éducation artistique tiennent compte de ses découvertes et de l'influence du vécu sur la production artistique. Aux Etats-Unis, Lowenfeld déclare: "The process of drawing, painting, or constructing is a complex one in which the child brings together diverse elements of his experience to make a new and meaningful whole."³²

Pour Lowenfeld, non seulement le développement mental de l'enfant dépend de la relation riche et variée qu'il entretient avec son environnement -chaque école, du jardin d'enfant au secondaire, devrait encourager chaque jeune à s'identifier avec son expérience- mais la relation entre l'artiste et son environnement constitue les ingrédients fondamentaux d'une expérience créative en art. Ainsi se trouve exprimée l'exigence d'un rapprochement entre un vécu personnel du sujet et les pratiques pédagogiques de l'enseignement des arts.

En tant qu'activité d'atelier, l'enseignement des arts a évolué, en maintenant un certain contraste avec l'enseignement des sciences, en valorisant ce qui constitue le vécu individuel, en encourageant la liberté d'expression, le travail à contenu et motivation personnels et en proclamant l'unicité de la création visuelle. Les souvenirs de l'étudiant, ses émotions, sa sensibilité sont sollicités comme

les éléments naturels qui confèrent son sens et son authenticité à la création de l'image. Si le programme exige des connaissances de niveau technique, la pédagogie fait en sorte que la transmission de ces connaissances s'effectue par des travaux et des exercices, afin que l'étudiant découvre par la pratique ce qu'on n'oserait lui imposer par une démonstration magistrale. L'exécution de ces travaux porte souvent l'enseignant à croire que les étudiants ont fait l'expérience des notions ou des problèmes qu'il leur a fait rencontrer. En quelque sorte, le terme expérience occupe beaucoup de place à l'école; d'une part il est question d'expériences pédagogiques organisées par le système d'éducation; de l'autre, de l'expérience vécue de l'étudiant, sur laquelle la pédagogie se centre.³³

Le terme expérience sert à désigner, à la fois, la notion que l'étudiant rencontre, la méthode qu'il subit et le résultat qu'on en attend. La notion d'expérience finit par désigner tant de choses différentes, sur tant de plans, qu'elle en devient insaisissable. Les écrits professionnels ne contribuent pas toujours à plus de clarté.³⁴

Par rapport à l'ensemble du système d'éducation, l'enseignement des arts, qui avait pris ses distances à propos de l'expérience, a noué, depuis, de nouvelles attaches avec le modèle scientifique en s'installant à l'université. En accordant aux étudiants en arts visuels et à ceux qui se dirigent vers son enseignement un droit à des baccalauréats, des maîtrises et des doctorats, l'université a placé les arts

dans la zone d'influence de la tradition scientifique. A. Beaulieu-Green remarque: "Pour éviter l'inévitable confusion qu'aurait été une 'science artistique', l'art est entré dans la file scientifique par l'accolade 'art' et 'recherche'." ³⁵ Les recouvrements continuent à se produire entre les différents sens accordés au terme expérience dans l'enseignement des arts. La pratique de l'investigation et de la transformation des faits en généralisation incite les enseignants en arts à percevoir la classe comme un laboratoire permanent d'observation, un lieu d'expérience, où sont notés les phénomènes qui s'y déroulent afin d'améliorer l'atteinte de leurs objectifs.

En même temps que l'expérience pédagogique qu'il conduit dans l'atelier de l'école, l'enseignant en art, qui est également un artiste professionnel, a conscience de son expérience d'artiste associée à une recherche. Ainsi que l'écrit S. Lemerisse: "Chaque individu qui choisit les modes de production et d'expression spécifiques aux arts plastiques s'inscrit dans un système intimement lié à un processus de recherche." ³⁶ A propos de ce rapprochement entre l'art et la recherche dans l'expérience, nous notons les réserves de H. Gagné: "Pour que la recherche en art prenne tout son sens, elle doit d'abord être l'art de la recherche, un voir dans sa dimension la plus sensible et la plus généreuse." ³⁷ Si la recherche peut perdre son sens, l'expérience également, et Gagné poursuit: "Le faire seul a ses limites et le faire pour le faire n'a pas de bon sens."

Le terme expérience associé aux différentes approches de la recherche en arts plastiques semble en conflit avec la dimension d'ouverture à l'imprévisible de phénomènes appelés expériences et perçus par l'artiste comme l'intégration d'un faire à une situation intimement vécue et qui porte en elle-même son sens. Ces multiples façons de concevoir l'expérience dans le domaine des arts contribuent à voiler le terme d'encore plus de mystère. Nous nous apercevons que l'élucidation de la notion d'expérience, dans la mesure où nous affirmons qu'elle joue un rôle pour l'artiste comme pour l'étudiant dans leurs différents ateliers, renvoie à la question du sens d'"avoir une expérience". En d'autres termes, cerner l'expérience qui importe pour l'artiste comme pour l'étudiant en art revient à considérer qu'avoir ou vivre une expérience doit posséder un sens et à élucider ce sens.

Il ressort de ce premier chapitre que, dans le contexte général de l'éducation artistique ou, du moins, dans le discours qu'elle tient, l'expérience est considérée comme centrale. Cette situation souligne l'importance d'un essai de compréhension de l'expérience et la pertinence d'une herméneutique de Michaux. En effet, nous avons noté les difficultés causées par l'utilisation du terme expérience avec de nombreuses acceptions. La multiplicité des phénomènes qualifiés d'expérience au sein même de l'enseignement des arts ne permet pas de répondre avec cohérence à l'objectif expé-

rientielle des programmes. L'élucidation du sens de l'expérience de l'art constitue, nous le rappelons, le premier objectif de cette recherche et nous envisageons de l'atteindre en interrogeant l'expérience du peintre Michaux à travers ses écrits. Le second objectif consiste à tirer de l'analyse herméneutique de ces écrits les implications pour l'enseignement des arts. Mais, pour mener à bien notre recherche sur l'expérience de l'art et ses implications, nous devons disposer d'abord d'une conception claire de ce qu'est l'expérience. La prochaine étape de notre travail consiste à dégager de la philosophie la conception dont nous avons besoin pour identifier ce qui relève du phénomène "expérience" lors de l'analyse herméneutique des écrits de Michaux.

Notes

¹ Les titres rassemblés dans la bibliographie d'Henri Michaux donnent une idée de la variété des angles sous lesquels cet artiste a été confronté au monde. On trouvera une bibliographie critique exhaustive dans Henri Michaux (Paris: Les Cahiers de l'Herne, 8, 1966). Ses peintures ont été présentées largement en France, dont il a fait son pays d'adoption, mais aussi en Europe, en Amérique et en Orient. Une étude chronologique des expositions de Michaux a été réalisée en 1977 pour le catalogue de l'exposition de ses oeuvres au Centre National des Arts Georges Pompidou et au Musée d'Art Contemporain de Montréal.

² Duke Madenfort, "Our Humanity and the Arts: Dance, Painting, Opera", Art Education, 29 (8) (1976), p.8-14.

³ Dans les recherches de K. Beittel l'étudiant observé est toujours appelé "the artist", même s'il n'a aucune pratique des arts visuels.

⁴ R.G. Collingwood, The principles of Art (New-York: Oxford University Press, 1975).

⁵ John Dewey, Art as Experience (New-York: Putman's & Son, Paragon Books, 1979).

⁶ Viktor Lowenfeld & W. Lambert Brittain, Creative and Mental Growth (New-York: Macmillan & Co., 1975).

7 Rex Dorethy, "Problems and Priorities for Research in the Visual Arts", Review of Research in Visual Art Education, 13 (Winter 1981), p.48-54.

8 June King McFee, Preparation for Art (San Francisco: Wadsworth Publishing Co. 1961).

9 Maxine Greene, "The Artistic-Aesthetic and Curriculum", Curriculum Inquiry, 6 (1976-1977), p.293. Nous li-
sons "aesthetic experience" comme "experience" dans la ci-
tation de M. Greene.

Tous les mots soulignés correspondent à des mots souli-
gnés ou en italique dans les ouvrages d'où ils sont extraits.

10 Jerry Smoke, "Metaphor in Art Education: some Hei-
deggerian Origins", Visual Arts Research, 16 (Fall 1982),
p.68.

11 On peut mentionner, par exemple, les tentatives du
mouvement de l'Aesthetic Education pour développer l'ensem-
ble du potentiel sensoriel de l'enfant de façon synesthé-
sique. Les efforts de l'Aesthetic Education dont M.Barkan
est le porte-parole, s'arrêtent en fait, là où ils s'exer-
cent, à un âge où le clavier de la sensibilité aux qualités
du visible est encore très vulnérable. L'histoire de ce
mouvement a été étudié par Robert Parker dans The Develop-
ment of Aesthetic Education as a Curriculum Model in the
Structure of Art Education, Doctoral dissertation, University
of Iowa (1977).

12 Ce phénomène est décrit de façon qualitative dans les comptes rendus de recherches menées dans les laboratoires d'arts plastiques de l'Université de Pennsylvanie - voir: Kenneth R. Beittel, Alternatives for Art Education Research (Dubuque, Iowa: Wm.C. Brown Co., Publishers, 1973).

13 Beittel, préface p.VII.

14 Dewey, Art as Experience.

15 Dewey écrit:

An impression cannot lead to expression save when it is thrown into commotion, turmoil. Unless there is compression, nothing is expressed. The turmoil marks the place where inner impulse and contact with the environment, in fact or in idea, meet and create a ferment. Art as Experience, p.66.

Cherchant une bases solide pour traiter de l'expérience de l'art à l'élémentaire, le comité de rédaction du National Art Education Association écrit à propos de cette déclaration de Dewey:

As usefull as this is in indicating criteria for an experience, it has remained sufficiently vague in its details, rendering it a rather dull instrument for critical analysis. More specific delineation of the component of an experience, an art experience, is called for.

Art Education: Elementary, NAEA (Washington 1972), p.138.

16 Martin Heidegger, L'être et le temps (Paris: Gallimard, 1964).

17 Voir Bibliographie à Gadamer, H.G.

18 A.J. Newman, "Aesthetic Perception and Human Understanding", Studies in Art Education, 14 (1) (Fall 1972), p.3

19 Cette existentialité de l'être ainsi formulée par M. Heidegger, a été l'objet d'une analyse détaillée par A. de Waelhens dans La philosophie de Martin Heidegger (Louvain: Publications de l'Université de Louvain, 1942).

20 Les affinités entre la phénoménologie existentielle et l'herméneutique pour la recherche en éducation artistique sont soulignées par Harold Pearse dans "Phenomenology and Art Education Research: Probing the Mysterious without Mystification", Canadian Review of Art Education Research, 10 (1983), p.4-12.

21 Beittel, p.125.

22 Marjorie Wilson, Passage-through-Communitas: an Interpretive Analysis of Inculturation in Art Education, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1981).

23 Joan Novosel, The Structural Existentiality of Artmaking: Inquiry into the Nature of the Creative Process, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1976).

24 Gary Rosine, The Speculative Mode of Being in the Work of Art, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1979).

25 Cathy A. Brooks, The Meaning of Childhood Art Experiences: a Dialectical Hermeneutic, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1980).

26 Mary Stokrocki, Spheres of Meaning: a Qualitative Description and Interpretation of an Art Learning Environment, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1981).

27 Peter Geopoulos, Potting as a Phenomenon: Movement and Choice Stimulate Transformations, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1980).

28 Laurence Jordan, On the Journey of Claying, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1980).

29 La pensée de Célestin Freinet a été diffusée notamment dans L'Education, revue qu'il dirigeait aux Editions de l'École Moderne à Cannes. Sa compagne, Elise Freinet, a publié les recherches qu'il avait menées avec sa méthode naturelle dans L'apprentissage du dessin, (Verviers: Maramba, 1975).

30 Les régions des Etats-Unis les plus industrialisées offraient dans les écoles des cours de dessin organisés selon les méthodes et les objectifs qui avaient été rodés en Angleterre pour préparer les étudiants à dessiner des modèles de textile ou d'ameublement. Pour connaître une de ces méthodes, voir: Walter Smith, Freehand Drawing (Boston: James Osgood & Co., 1875).

31 Les travaux de ce spécialiste de la psychologie génétique sur les différentes étapes du développement intellectuel des enfants ont permis d'approfondir notre connais-

sance sur les paliers successifs de transformation de leurs dessins. On trouvera une bibliographie très complète de ses recherches à la fin de l'ouvrage de Jean Piaget, Mes Idées (Paris: Denoël-Gonthier, 1977). Son impact sur l'enseignement des arts est important. Se référer pour cela à Kenneth Lansing "The Research of J. Piaget and its implications for Art Education in the Elementary Level", Studies in Art Education, 7 (2)(1965), p.33.

32 Viktor Lowenfeld & W. Lambert Brittain, Creative and Mental Growth, p.5.

33 Par son oeuvre, Carl Rogers a contribué à contrer les tendances pédagogiques ignorantes des attentes et des intérêts profonds de l'étudiant en particulier dans Le développement de la personne (Paris: Dunod, 1966).

34 Par exemple, après le titre: "An Experiment in Visual Education", Rila Delisi, en début d'article, parle immédiatement d'expérience dans: Al Hurwitz, Programs of Promise: Art in the School (New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., 1972), p.103.

35 Andrée Beaulieu-Green, "La recherche? Sport de l'esprit?", Cahiers des arts visuels au Québec, 16 (hiver 1983), p.7.

36 Suzanne Lemerisse, "Problématique de la recherche, création en milieu universitaire", Cahiers des Arts Visuels au Québec, 16 (hiver 1983), p.11.

37 H    ne Gagné, "La recherche en art", Cahiers des arts visuels au Québec, 16 (hiver 1983), p.4.

Chapitre II

L'expérience

Pour mener l'enquête sur l'expérience de l'artiste qui doit nous éclairer sur le sens de l'expérience de l'art de l'étudiant, nous convenons que la première tâche à remplir consiste à identifier les phénomènes désignés par le terme "expérience" dans la suite de l'étude. Cette étape est nécessaire, autant pour reconnaître ce qui relève de l'expérience dans les écrits de Michaux que pour traiter de l'expérience de l'étudiant. Par delà leurs différences de situations et de contenu, l'expérience de l'artiste et celle de l'étudiant doivent appartenir à un même groupe de phénomènes pour que l'on puisse tirer de l'analyse de l'expérience d'Henri Michaux des implications pertinentes à une pédagogie tenant compte de l'expérience de l'étudiant. Nous croyons que les difficultés créées par la contradiction et l'imprécision que nous rencontrons dans les discours de l'enseignement des arts proviennent, en grande partie, des théories incompatibles sur l'expérience établies par les philosophes empiristes et idéalistes. Celles-ci nous parviennent simultanément et indifférenciées dans le langage

commun. En remontant jusqu'à ces philosophies, nous voulons identifier leurs conceptions divergentes sur l'homme et mettre en relief la nouvelle manière de traiter le problème de l'expérience, inaugurée par la phénoménologie existentielle avec la question du sens de l'expérience pour l'homme. Ayant réussi à cerner la conception de l'expérience sur laquelle s'appuie l'essai d'herméneutique, central à la recherche, nous pouvons expliquer pourquoi cette recherche n'utilise pas le terme "expérience esthétique" qui est souvent considéré comme approprié pour désigner l'expérience de l'art.

A. L'expérience et la connaissance

Qu'est ce que l'expérience? Au niveau du langage quotidien le terme évoque des phénomènes qui dépendent de contextes qui ne présentent pas de dénominateur commun identifiable. Pour un homme de science, l'expérience est un phénomène qui est reproductible à l'infini, avec le même résultat, dans lequel sa subjectivité n'a pas de place. Pour le mystique, elle est un phénomène intérieur incommunicable. Pour un blessé, l'expérience peut désigner la douleur qu'il a subie, indépendamment de sa volonté en recevant un coup. Pour un professionnel, l'expérience peut désigner ce qu'il a appris dans l'exercice de son métier, et qu'il considère comme transmissible. Peut-on prendre le terme expérience dans l'ensemble de ces sens ou dans un seul quand on parle de l'artiste?

Pour voir émerger une réponse satisfaisante, nous allons essayer de saisir le sens dans lequel il est possible, à notre époque, de cerner l'expérience, en remontant aux climages des traditions empiristes et idéalistes. Suivant F. Alquié,¹ nous désignons schématiquement par empirisme la philosophie pour laquelle la réalité relève exclusivement du concret, des objets matériels qui nous sont révélés par nos organes sensoriels; et par idéalisme la philosophie qui place toute la réalité du côté des idées.

Pour l'empirisme, l'homme est le fruit d'une expérience qui explique tout, même son esprit qu'il compare à une cire molle sur laquelle s'impriment les lois de l'Univers. Pour l'empirisme, la passivité de la conscience est totale.

Alquié écrit:

L'esprit ne possède aucune spontanéité, aucune véritable initiative: réceptif et passif, il reçoit tout du dehors. Il n'y a donc que du donné, l'esprit est le miroir, ou l'effet de la Nature. On retrouve ici les images célèbres de la "cire molle" sur laquelle viennent s'imprimer les empreintes des choses, de la "table rase" sur laquelle le Monde inscrit ses lois.²

L'homme est ce que font de lui ses expériences. Position des encyclopédistes, cette vision du monde se réduit aux données par des sensations. Elle n'explique cependant pas de façon satisfaisante le passage à une connaissance. Les empiristes eux-mêmes découvrent que les limites de la sensation reculent sans cesse et que, sans concept, sans mémoire, sans attente, sans passé qui, lui, n'est pas donné, le monde se réduit à une perception immédiate sans possibilité de construction d'une expérience à l'autre.³ L'empir-

riste Hume, parle alors de tendances, d'intentions, d'habitudes et de dispositions qui vont permettre d'établir un principe de causalité entre les phénomènes dont on fait l'expérience et d'expliquer la perception de la continuité, l'impression de permanence des objets, la perception directe de la forme, l'expérience des structures.⁴ Mais, l'empirisme veut à tout prix éviter le dualisme objet-sujet. Or, poursuit Alquié:

la condition de validité de l'empirisme se découvre ainsi, paradoxalement, dans un sujet distinct à la fois de nos sensations et de nos tendances, c'est à dire, précisément, dans ce que l'empirisme nie avec le plus de vigueur.⁵

Il lui faut placer les constructions de son esprit au niveau d'une conscience elle-même construite par les données de l'expérience. Sinon, surgirait un moi, qui ne peut être en même temps donné et source de la continuité et permettrait d'introduire un au-delà de l'expérience, de lui conférer une portée et un sens différents. Finalement, pour sortir des difficultés nouvelles engendrées par une théorie qui veut faire découler toutes les connaissances de l'expérience, Hume invoque l'hypothèse métaphysique d'une "harmonie préétablie."⁶ Le dualisme est évité en même temps que l'homme de l'empirisme conserve le statut d'objet.

Alors que, dans l'empirisme, le sujet est renié en tant qu'esprit autonome, Alquié nous rappelle qu'à l'inverse "l'idéalisme s'attache à montrer qu'il est tout, que sa suffisance est complète, que toute existence se ramène à lui."⁷ Il n'aurait pas besoin de l'expérience pour exister. Elle

le gêne plutôt. L'esprit humain est autonome. Si une certaine expérience est admise, elle se situe dans une ligne de pensée 'platonicienne au niveau "de l'opinion, de la doxa, de la technique routinière,"⁸ lesquelles ne peuvent être dépassées qu'avec leur reprise par l'intellect. L'expérience n'est qu'un moment primitif du savoir. Ce qui est d'abord perçu comme subi, extérieur à la pensée, ne peut être considéré comme le réel qu'une fois pris en charge par l'esprit qui rendra compte lui-même du sensible.

Alquié fait remarquer encore que pour l'idéalisme, le contenu sensible de l'expérience, le donné ...

pour être aussi, en son essence, ramené au sujet, n'est pas en son contenu, réduit à la raison. Il demeure expérimenté, non logique, et subi. Aussi faut-il, pour expliquer ces caractères, supposer derrière lui une réalité qui nous affecte.⁹

Comment réduire l'extériorité? Expliquer l'accord entre la régularité des phénomènes et la nécessité des lois des sciences de la nature en partant des seules lois rationnelles? Une doctrine rationnelle se doit de tout pouvoir justifier. Pour Berkeley, l'énigme se résout dans la reconnaissance d'une "volonté divine" qui s'exprime dans un monde intelligible, mais dont l'homme n'apprend que petit à petit à déchiffrer le langage.¹⁰ L'explication semble relever d'un opportunisme proche de celui de l'harmonie pré-établie de l'empirisme. Pour l'idéalisme, tel que nous l'avons schématiquement présenté, l'expérience représente plutôt un embarras que souligne l'argument de la volonté divine, argument suspect dans un système qui met, par ail-

leurs, l'esprit de l'homme à l'origine de tout.

Ces deux approches de l'expérience par l'empirisme et l'idéalisme qui veulent absolument ériger un système de la connaissance nous laissent insatisfait. Les zones obscures que soulèvent, pour les différentes philosophies, le problème de l'expérience vis-à-vis de la connaissance ressortent, d'après Paule Levert,¹¹ de la détermination du philosophe d'atteindre un Absolu: pensée absolue, savoir absolu. Penser cet absolu met en évidence l'inadéquation de la pensée à cet Absolu. L'activité de la conscience, irréductible à celle de la raison, est perçue comme dirigée uniquement vers l'intelligibilité dans le réel. P. Levert écrit:

La relativité, la multiplicité, les limitations et les contradictions de l'expérience ne peuvent apparaître en effet, qu'en fonction d'une exigence d'unité, ou d'une idée de l'Absolu qui ne relève pas de l'expérience.¹²

Les efforts de l'empirisme et de l'idéalisme, soit pour expliquer tout le savoir de l'expérience, soit pour expliquer toute expérience par l'esprit, sont mis en difficulté au moment où le vécu du phénomène doit rendre compte de l'objectivité de la connaissance, à la rencontre de l'intériorité du sujet pour l'un et de l'extériorité de l'objet pour l'autre.

La connaissance scientifique se soucie également d'objectivité en s'appuyant sur l'expérience. Elle évite l'écueil de la rencontre du sujet et de l'objet en remplaçant "un monde où les choses sont données en leur rapport avec nous, par un monde où elles seraient pensées dans leur rap-

port entre elles." ¹³ Levinas note que "La science sauvegarde l'extériorité absolue de l'homme en plaçant le savant en dehors de la réalité qu'il étudie." ¹⁴

Dans l'expérience scientifique, tout est construit, rien n'est donné, rien n'est immédiat, tout est solidaire d'un système de concepts soigneusement élaboré et éprouvé. ¹⁵ Cette expérience est étrangère à celle de notre propos qui vise l'expérience humaine, enracinée dans son expérience première, que Bachelard, ¹⁶ dans son épistémologie, associe à une "erreur première" pour mieux marquer l'irréductibilité des deux formes d'expérience. Si l'homme de science a une expérience, il doit se garder de la laisser interférer avec l'expérience qui, pour la distinguer de ce que nous visons comme objectif, serait mieux désignée par le terme "expérimentation".

B. L'expérience et la phénoménologie existentielle

Dans l'avant propos à son ouvrage intitulé Pour l'homme, Mikel Dufrenne débute par ces lignes:

Cet essai se propose d'évoquer l'anti-humanisme propre à la philosophie contemporaine, et de défendre contre elle l'idée d'une philosophie qui aurait le souci de l'homme. ¹⁷

Mounier perçoit également l'homme menacé par la philosophie et la science:

Il semble, en effet, que les philosophes se soient ingéniés, en accord avec les savants, à vider le monde de la présence de l'homme Non contents d'y oublier l'homme, ils s'y sentaient gênés par l'existence même... ¹⁸

A l'opposé de ce courant, la phénoménologie marque l'abandon de la spéculation pour un retour aux choses elles-mêmes et les philosophies de l'existence issues de la pensée husserlienne, et pour lesquelles l'homme importe, replacent l'expérience au premier rang des préoccupations.

. Husserl et les précurseurs

Nous prenons la phénoménologie dans son sens husserlien dont Jean T. Desanti nous donne la définition suivante:

Husserl désigne par là sa propre philosophie, dont il espérait faire une science rigoureuse: une description de l'expérience dans laquelle est mise en oeuvre la nature de la conscience de pouvoir se saisir elle-même et de pouvoir saisir ses objets dans une évidence apodictique.¹⁹

Il convient naturellement de faire une nuance au niveau des fins entre l'expérience du phénoménologue, qui vise à comprendre le phénomène de conscience comme tel, et l'expérience dont l'homme tire le sens sans avoir à se demander pourquoi elle en a un.²⁰ Lorsque nous aurons dégagé de ce chapitre la notion d'expérience, nous apercevrons que ces deux expériences ne diffèrent que par l'exigence du philosophe et non par leur nature. Ce qui est particulièrement nouveau comme le fait remarquer Merleau-Ponty, c'est que la phénoménologie est...

l'essai d'une description directe de notre expérience telle qu'elle est et sans aucun égard à sa genèse psychologique et aux explications causales que le savant, l'historien ou le sociologue peuvent en fournir.²¹

Une des particularités de la phénoménologie réside

dans son objectif qui se situe au niveau des significations du vécu. Il s'agit moins d'expliquer que de comprendre la signification de son expérience, cette expérience dont il est solidaire, à laquelle il a la possibilité de s'ouvrir et qu'il a la liberté de refuser sans pouvoir toutefois l'ignorer. Au cours de sa propre expérience phénoménologique, le philosophe se place de façon très exigeante au niveau du vécu pour constater que l'objet n'est pas plus dans la conscience qu'en dehors d'elle. Le phénoménologue tend, dit Levinas "à saisir le sens des objets en les replaçant dans les intentions où ils se constituent et en les saisissant ainsi à leurs origines dans l'esprit, dans l'évidence." ²² Desanti définit cette intentionalité comme "le caractère essentiel à toute conscience d'être toujours orientée vers un objet, présent ou possible." ²³ En ce sens, la réalité des choses n'est que leur réalité intentionnelle et peu importe que l'objet de la conscience soit effectivement une chose ou une idée abstraite. Levinas fait remarquer que "la notion d'intentionnalité est une protestation contre un idéalisme qui veut absorber les choses dans la conscience." ²⁴ La conscience que l'empirisme objective pour nier l'être du sujet et dont l'idéalisme se sert pour nier la réalité objective revient au centre du débat.

Levinas poursuit:

La conscience ne saurait être considérée comme une réalité pure et simple. Toute sa spiritualité réside dans le sens qu'elle pense. Elle vise et tend à quelque chose...les notions de tendre et de viser sont empruntées à la pensée qui en tant que pensée

a un sens, c'est-à-dire pense quelque chose. L'extériorité de ce quelque chose est commandée par l'intériorité du sens. Et cette dialectique d'intériorité et d'extériorité détermine la notion même de l'esprit.²⁵

La phénoménologie affirme que l'expérience, en tant que phénomène de conscience, fait se rejoindre dans cette extériorité et cette intériorité les deux aspects propres au vécu : la passivité nécessaire à l'accueil et l'activité qui saisit le quelque chose. A la différence de l'idéalisme pour qui l'esprit ne connaît que ses propres états, rien au monde, pour Husserl, ne saurait être étranger au sujet qui est ouvert à tout.²⁶ Le contact même avec les choses est leur intellection. Sans cela l'objet ne saurait affecter la pensée, ne saurait lui devenir intérieur et la notion même d'intériorité resterait inexpliquée.

Aborder l'expérience pour la comprendre et non pour expliquer la connaissance souligne un changement dans la façon de poser les problèmes dont Husserl est redevable à Kant. D'après Alquié, Kant affirme qu' "il faut accepter la condition humaine, et renoncer aux ambitions de déduction totale"²⁷ comme à la connaissance de l'objet en soi par l'expérience.²⁸ Chez Kant, ces aspects passifs et actifs de l'expérience revêtent les formes de réceptivité de l'intuition sensible et de l'activité spontanée de l'entendement. Husserl est redevable à Descartes des perspectives nouvelles sur le sujet et le genre de questions qu'il pose sur le fait d'être, le sens d'exister, de penser le monde, l'autonomie

du sujet. Husserl retient de Kant que les idées ne peuvent être tenues que pour des actes de l'esprit et que la connaissance effective ne se réduit jamais à recevoir en nous ce qui est extérieur. Il en retient également que ...

le sens d'une notion n'est pas épuisé lorsque les éléments qu'elle contient sont analysés avec clarté et distinction. En dehors de son contenu, le concept possède une "signification objective", une prétention à l'existence que l'analyse directe du concept ne saurait découvrir.²⁹

Par Kant est aussi introduite cette notion de forme "a priori" de la sensibilité. L'universalité et la nécessité des jugements ne sauraient s'expliquer par la réception par l'esprit des seules données sensibles. Entre le donné constaté qui constitue le monde objectif et le sujet qui, lui, se pense et ne saurait être expérimenté, s'établit une opposition. Dans cette opposition du sujet et de l'objet, Kant pose le sujet "comme condition d'intelligibilité du donné".³⁰ Nous n'avons plus affaire à l'alternative soit d'un donné qui fonde le sujet empirique soit d'un esprit qui crée son propre donné. La prétention à la suffisance de l'expérience purement sensible dans la constitution de toute connaissance disparaît et le sujet, par la conscience, est lui-même toujours atteint comme condition à priori de l'expérience, d'où son primat sur l'objet.³¹ Levinas écrit que "La conscience, pour Husserl, c'est le phénomène même du sens. Elle ne pèse pas comme réalité, elle signifie par l'intention qu'elle contient."³² Et Ricoeur ajoute à cette description: "Il est désormais possible de dire 'ce que' la

conscience vit, en disant 'ce qu' elle vise.'" 33

Etudions alors les relations entre la conscience et l'expérience sensible. L'expérience est toujours enracinée dans la perception d'une sensation ou d'une idée même à un niveau préconceptuel. L'unité de notre être est sans arrêt sollicitée par les perceptions, même si nous n'y prêtons pas attention. L'attention à une de ces perceptions peut raviver la mémoire du vécu de toutes les autres. Ey écrit dans son analyse de la conscience: "Le vécu est ... l'absolu de l'expérience, qu'elle soit perçue ou non." 34 Par expérience du sujet, il entend l' "expérience sensible qui l'affecte" et qui "ne se constitue jamais comme seulement sensible." 35 Levinas nous aide à saisir en quoi l'expérience sensible ne se réduit pas à un pur phénomène sensoriel pour la pensée phénoménale.

La façon nouvelle de traiter la sensibilité consiste à lui conférer dans son obtusité même, et dans son épaisseur, une signification, une sagesse propres et une espèce d'intentionnalité. Les sens ont un sens ... La sensibilité n'est donc pas simplement un contenu amorphe, un fait au sens de la psychologie empiriste. Elle est intentionnelle en ce qu'elle situe tout contenu et qu'elle se situe non par rapport à des objets mais par rapport à soi. Elle est le point zéro de la situation, l'origine du fait même de se situer. Les relations pré-prédictives ou vécues s'accomplissent comme des attitudes initiales prises à partir de ce point zéro. ... Il est difficile de ne pas voir dans cette description de la sensibilité, le sensible vécu au niveau du corps propre dont l'événement fondamental est dans le fait de se tenir - c'est à dire de se tenir soi-même comme le corps qui se tient sur ses jambes. 36

Dans l'expérience, le sensible nous parvient dans le dynamisme de l'intentionnalité de la visée qui livre le sens.

Parlant d'expérience, nous sentons de plus en plus que le phénomène concerne une transaction avec nous-même et non pas avec un objet posé devant nous. Vivre une expérience, avoir une expérience, c'est faire l'expérience du sens du sensible.³⁷ L'expérience sensible a un sens avant même que le premier acte réflexif de la conscience s'en saisisse. La conscience est impliquée dans le sens dont est déjà dotée la perception sensible. Elle l'est encore dans l'acte de prendre conscience de l'expérience et dans la fonction de mémoire qui fournit à l'actualité du vécu "ce qu'elle requiert encore de passé."³⁸ Elle l'est finalement par le rôle que tient le langage où comme le rapporte Ey: "Être conscient c'est se raconter son expérience."³⁹ Par conscience nous désignons, comme lui, le fait d'être conscient et non un objet "conscience".

Le niveau langagier de l'expérience est affirmé depuis Husserl. Heidegger traduit ainsi la conception de l'expérience de son maître: "... le mouvement dialectique que la conscience exerce en elle-même en son savoir aussi bien qu'en son objet, dans la mesure où le nouvel objet vrai jaillit pour elle."⁴⁰ Dans l'expérience, on se tromperait d'envisager la place de la conscience uniquement au niveau du jeu des facultés de l'esprit sur un donné sensoriel. Ey précise d'ailleurs que la conscience (être conscient) ne se définit pas comme les formes supérieures de l'activité intellectuelle ou morale. Ces formes dépendent au contraire de sa constitution qui, elle, se place au niveau de l'expé-

rience d'un vécu parfois inaperçu. 41

L'expérience considérée au niveau réflexif et langagier -celle dont on prend conscience- tire son sens dès les perceptions du sensible. On ne peut donc parler d'expérience qu'à propos d'un phénomène enraciné dans du vécu, dans son propre corps où la perception du monde et de soi se rencontrent en exigeant un certain champ qui explique, dit Merleau-Ponty:

le fait de l'expérience sensorielle comme reprise d'une forme d'existence; et cette reprise implique aussi qu'à chaque instant je pense me faire presque tout entier toucher ou vision, et que je ne puisse jamais voir ou toucher sans que ma conscience s'engorçe en quelque mesure et perde quelque chose de sa disponibilité. 42

Les caractères passif et actif de l'expérience relevés lors de l'étude schématique de l'empirisme et de l'idéalisme ne sont pas niés par la phénoménologie, mais leurs rapports sont changés. La perception sensible représente l'aspect passif de ce qui arrive, conscience alertée par un inattendu forçant une ouverture à ce qui se passe en soi. L'aspect actif est marqué par les différents niveaux de mise en jeu de la conscience qui prend conscience dans cette absorption dans le vécu.

Souvent, en raison du caractère étranger de ce qui est au départ subi et inconnu, l'expérience est associée au nouveau, au différent. C'est ignorer que tout événement, physique ou non, d'apparence répétitive peut être, à chaque présentation, vécu comme expérience authentique selon le degré de présence investi dans le phénomène. Seule, une démo-

bilisation de l'attention à la vie qui est, nous le verrons, plus loin, une façon de se fermer à l'existence, confère au répétitif un caractère routinier dont on ne fait pas l'expérience et qui en conséquence ne mérite pas ce nom.

. Expérience et existence

A partir de l'oeuvre de Husserl, la phénoménologie existentielle accentue l'unité indissociable de l'expérience et de l'existence. D'après Levinas, l'expérience phénoménologique du philosophe lui-même constitue pour l'homme comme "une manière d'exister par laquelle l'homme accomplit sa destinée d'esprit." ⁴³ D'après Mounier, les phénoménologues qui s'intéressent à l'existence suspectent les systèmes:

La méfiance des systèmes d'idées va généralement de pair, chez les philosophes existentiels, avec une méfiance pour tous les appareils voués à étouffer de la même manière la spontanéité et l'inquiétude des existants: Eglises, Etats, partis, orthodoxies diverses. ⁴⁴

L'existence humaine ne peut avoir de système. ⁴⁵ Les phénoménologues se reconnaissent par leur respect d'une approche qui inaugure la libération de la notion d'expérience.

Levinas déclare qu' "Ils s'accordent pour aborder d'une certaine façon les questions, plutôt que pour adhérer à un certain nombre de propositions fixes." ⁴⁶ La phénoménologie s'attache au sens du vécu, au sens de l'existence humaine. La phénoménologie sera vue selon les philosophes comme "... la vraie et authentique ontologie" ⁴⁷ ou "la logique con-

crête de l'être." ⁴⁸

Heidegger, comme Sartre, sont des continuateurs de la phénoménologie husserlienne préoccupés par le sens de l'existence. On pourrait qualifier d'existentialisme "...toute philosophie qui s'attaque directement à l'existence humaine en vue de tirer au clair, mais sur le vif, l'énigme que l'homme est à lui-même", ⁴⁹ si le terme n'avait subi un glissement dû aux interprétations de la pensée sartrienne.⁵⁰ Les philosophies de l'existence font plus que se poser le problème de l'homme: c'est celui de l'être qui convient à leur dignité, "le problème de l'être au sens de l'exister", ⁵¹ de l'être de l'étant qui s'appelle homme, du Dasein ou être là de Heidegger, dont "l'essence réside dans son existence." ⁵²

Dans l'acception classique, existence signifie le fait d'être réellement, d'avoir une existence constatable. Elle s'oppose à l'essence d'une chose qui n'entraîne pas nécessairement son existence. Pour les philosophies existentielles, c'est le mode d'être propre à l'existant humain, à l'étant particulier qu'est l'homme. C'est sa manière d'être qui le distingue de la manière d'être des choses.

On ne peut décrire l'existence sans disposer auparavant d'une conception de l'existence. On ne décrit pas l'existence pour découvrir cette conception, mais, l'ayant choisie... pour l'éprouver." ⁵³

écrit Mounier qui a cherché à traduire la pensée de Heidegger que nous suivons. "Existeré, /c'est d'abord sortir: sortir d'un domaine, d'une maison, d'une cachette - c'est

ensuite et par extension, se montrer." ⁵⁴ "Un existant est ainsi un homme qui se heurte à des mystères,...à l'intérieur de lui-même, ... qui s'en embarrasse", ⁵⁵ qui fait face à des contingences "d'irrationalité pure et d'absurdité brutale", ⁵⁶ qui se pose des questions. Et Mounier poursuit: "Quand il [l'homme] s'éveille à la conscience et à la vie, il est déjà là, il ne l'a pas demandé." ⁵⁷ Dans la perspective de la phénoménologie existentielle, Beaufret écrit: "... la conscience ne fait qu'un avec sa propre ouverture au monde et aux autres hommes." ⁵⁸ L'homme a, à la fois, le sentiment d'avoir été jeté dans le monde -sa déréliction- et néanmoins de pouvoir être, d'être son existence, ce qui se fait grâce à un mouvement en avant que Heidegger appelle "sa transcendance", projet de bondissement toujours menacé par un engluement, une chute dans "l'existant brut", dans le "il y a". ⁵⁹

Selon la pensée de Heidegger, "L'existence est une conquête. 'Etre en élan' est son mode d'être essentiel." ⁶⁰ "L'existence, c'est donc enfin l'homme même en tant qu'il y va sans cesse en lui de son être propre." ⁶¹ L'effort nécessaire pour maintenir cohérente une personnalité en perpétuelle menace d'effritement est l'expérience centrale. Exister, c'est encore "saisir ou manquer ses propres possibilités." ⁶² "Etre ses possibilités, c'est les comprendre", ⁶³ écrit Levinas qui, par ailleurs, s'explique en citant Heidegger:

...la compréhension de l'être... est un événement

fondamental où toute sa destinée est engagée; et dès lors, la différence entre les modes, explicite et implicite, de comprendre, n'est pas une simple différence entre connaissance claire et obscure; elle concerne l'être même de l'homme. Le passage de la compréhension implicite et non-authentique à la compréhension explicite et authentique, avec ses espoirs et ses échecs, est le drame de l'existence humaine. ⁶⁴

Et Mounier de déclarer:

L'existant est continuellement placé non pas devant mais dans la possibilité d'opter entre deux modes de vie. la vie authentique, et la vie inauthentique que, malgré certaines nuances, on peut pratiquement confondre avec la quotidienneté. ⁶⁵

L'existant peut se réfugier dans le monde de l'"on", de l'impersonnel, de la banalité, du nivellement du nouveau, du personnel, du secret. Au prix d'une aliénation dans les choses extérieures, sans désir de participation et de compréhension, l'existant inauthentique, rapporte Mounier, "jouit de la quiétude spirituelle". ⁶⁶

Exister c'est tout autre chose que de vivre seulement la vie, que d'être fermé sur soi. C'est être exposé, disponible aux influences extérieures, à l'affrontement ⁶⁷ et connaître l'angoisse. Levinas la décrit ainsi: "L'angoisse est une manière d'être où la non-importance, l'insignifiance, le néant de tous les objets intra-mondains devient accessible au Dasein." ⁶⁸ Alors que, selon Mounier, l'existence inauthentique stagne "dans une série de présents figés, opaques et successifs qui jamais ne peuvent constituer une existence", ⁶⁹ qui ne se déroulent pas, le souci, qui est la marque de l'existant pour Heidegger, rassemble en ce dernier les trois caractères de l'existentialité, de

la facticité et de la chute. Beaufret rend la description de l'existant, selon Heidegger, par la formule: être-en-avant-de-soi-déjà-jeté-dans-un-monde-où-on-s'est-laissé-accaparer-par-des-objets-de-rencontre." c'est à dire ... "les trois moments fondamentaux du temps: avenir, passé, présent." 70

Cette condition prospective de l'existence est étroitement liée à l'importance que tous les existentialistes attachent à la durée. Beaufret remarque:

Jusqu'à Heidegger, la notion du temps était inséparable de la métaphore d'une sorte d'emboîtement de l'homme dans un milieu homogène que l'on concevait plus ou moins sur le modèle de l'espace. 71

Levinas écrit que, pour Heidegger, "le temps n'est pas un cadre de l'existence humaine, mais que, sous sa forme authentique, la 'temporalisation' du temps est l'événement de la compréhension de l'être." ... "Ce que l'homme est, est en même temps sa manière d'être, sa manière d'être là, de se 'temporaliser' 72 et il poursuit: "...le temps c'est l'élan par lequel l'homme s'inscrit dans l'être ..." 73

Exister signifie alors appartenir à la dimension du temps.

Du monde où il est jeté, l'homme ne peut prendre d'autre perspective que celle que lui donne sa situation. Il n'est pas devant mais dans le monde. Son monde est toujours solidaire de son point de vue. Il connaît sa situation par des prises plus globales que celles de la perception ou de l'idée. Sa manière d'être au monde est la préoccupation. Il se préoccupe du monde autant que celui-ci

le préoccupe. ⁷⁴

Il n'y'a pas plus de monde sans sujet que de sujet sans monde. Mounier écrit: "C'est l'homme qui donne au monde sa signification de monde, qui le soude à lui-même... L'homme et le monde sont donnés contemporanément, en relation l'un avec l'autre." ⁷⁵ On comprend alors la vision indissociable du monde et de l'exister qu'en donne Merleau-Ponty:

Et dès lors, même chez Sartre, exister n'est pas seulement un terme anthropologique: l'existence dévoile, face à la liberté, toute nouvelle figure du monde, le monde comme promesse et menace pour elle, le monde qui lui tend des pièges, la séduit ou lui cède, non plus le monde plat des objets de science kantien mais un passage d'obstacles et de chemins, enfin le monde que nous 'existons' et non pas le théâtre de notre connaissance et de notre libre arbitre. ⁷⁶

Exister, c'est avoir fait le choix. La liberté de l'homme limitée par sa situation ne peut s'assumer que dans le choix. Les philosophies de l'existence concourent à faire prendre à tout homme conscience de ce qu'il est entièrement responsable de son existence. Ce faisant, elles placent l'expérience au coeur même de l'existence qui représente le risque, le mouvement, le mystère, l'absurdité, l'affrontement avec l'inconnu, la menace, la source du questionnement et le dévoilement de soi et de l'être. L'être de l'autre, par exemple, représente une expérience irréductible. ⁷⁷ Dans l'expérience de l'autre, sa présence, au lieu de me figer, apparaît comme une source de renouvellement et de création à condition, écrit Mounier, "que j'ac-

cueille la présence d'autrui comme quelque chose dont je ne dispose pas, le regard qu'il pose sur moi ne m'immobilise pas, mais tout à l'inverse me dérange, m'inquiète, me remet en question." ⁷⁸ A la différence de l'être de l'ustensile qui est d'"être-pour", dont le mode d'existence est le maniement, l'être de l'humain est un "être-avec" dans l'existence authentique. ⁷⁹ Il est aussi celui en vue de quoi les choses existent. "Le Monde n'est rien d'autre que cet 'en vue de soi-même' où le Dasein est engagé dans son existence ..." ⁸⁰

La phénoménologie et les philosophies de l'existence tranchent sur les courants de pensée précédents en ce qu'elles ont rendu à l'expérience et à l'esprit leur liberté en mettant l'homme en face de ses responsabilités. La question qui se pose n'est plus celle de la possibilité ou de l'explication de l'expérience mais de son sens. Désormais, l'expérience ne se sépare pas de la condition humaine d'exister et elle est inséparable du sens du vécu qui surgit dans l'ouverture de l'homme à ce qu'il subit, à ce qui se passe en lui.

Ayant cerné le phénomène dont nous avons besoin pour identifier ce qui relève de l'expérience de l'artiste lorsque nous aborderons les écrits de Michaux, nous sommes en mesure d'écarter immédiatement une dernière source de confusion qui, dans le milieu de l'enseignement des arts, provient de l'emploi du terme "expérience esthétique", soit

comme synonyme d'expérience de l'art, soit pour désigner une expérience particulière.

C. L'expérience et la "non-différentiation esthétique"

Intentionnellement, l'étude définit l'expérience en se gardant de mentionner l'"expérience esthétique" considérée souvent comme l'expérience même de l'artiste.⁸¹ Entre le langage commun, celui de l'enseignement des arts et le discours philosophique, le terme "esthétique" est associé parfois aux propriétés particulières d'un objet, parfois pour qualifier une attitude, une perception ou une expérience spécifique.

En esthétique, le terme "expérience esthétique" est employé pour désigner un phénomène provoqué par la rencontre avec un objet présentant lui-même des propriétés remarquables qui influent jusque sur nos habitudes perceptuelles,⁸² phénomène qui est rendu possible par des attitudes perceptuelles exceptionnelles.⁸³ M. C. Beardsley définit ainsi l'expérience esthétique:

I propose to say that a person is having an aesthetic experience during a particular stretch of time if and only if the greater part of his mental activity during that time is united and made intense, complex and pleasurable by being tied to the form and qualities of a sensually presented or imaginatively intended object on which his primary attention is concentrated.⁸⁴

Si nous considérons l'expérience sous l'angle de la présence aux perceptions qualitatives qui accompagnent la prise de conscience, nous pouvons désigner toute expérience

par l'adjectif esthétique en se référant aux principes sur lesquels s'appuie l'Aesthetic Education par exemple. D.

Burton les décrit en ces termes:

Aesthetic awareness is self-awareness. It is the realization of one's being, one's living existence, within oneself that constitutes aesthetic awareness. Aesthetic awareness is an experience that occurs wholly within the living creature, the self. Consequently, aesthetic education, i.e. education toward the development of the awareness of the self, centers on the living creature, the self, rather than on art objects or philosophical aesthetic theories.

The theory of aesthetic education concentrates on the integral role of the self⁸⁴ in aesthetic awareness, and recognizes that art objects and philosophical aesthetic theories as such are essentially peripheral and incidental to aesthetic awareness. Any object or event is potentially an occasion for aesthetic awareness. ⁸⁵

Nous pouvons aussi qualifier toute expérience d' "esthétique" si l'on se réfère, simplement, au sens de la racine grecque "aesthesis" qui met en évidence le jeu de l'équipement sensoriel, annihilé par l'"anesthésie", terme dans lequel le "an" souligne la privation de la capacité de sentir. ⁸⁶

Les théories esthétiques, remarque Gadamer, se sont échafaudées en partant le plus souvent de l'objet d'art, en le plaçant dans un monde d'apparences qui oppose l'art à la réalité. Gadamer souligne également que la discontinuité de l'expérience, en marge du déroulement de l'existence, qui ressort de la conception de la conscience esthétique avancée par les théories esthétiques, est incompatible avec l'attribution de signification à l'expérience qui exige d'être rapportée au temporel. Pour demeurer "expérience" selon la

définition que nous en avons donnée, l'expérience de l'art comporte un sens et une vérité que l'abstraction à laquelle aboutit un concept de conscience esthétique détachée de toute réalité contredit et neutralise.⁸⁷ Etant donné les objectifs de la recherche, nous considérons comme hors du propos de traiter du problème de la qualité esthétique d'une expérience. Nous adoptons le concept de non-différentiation esthétique de Gadamer⁸⁸ en ce qui a trait au mouvement de compréhension de l'expérience de l'art.

D. L'expérience dans la recherche

Nous disposons des éléments principaux qui cernent l'expérience en tant qu'ouverture à du sens dans une perspective existentielle. C'est grâce à une sensibilisation à ces caractéristiques et aux rapports dans l'expérience entre le vécu intériorisé et le sens que l'homme en retire pour faire de sa vie une existence que le phénomène va s'identifier comme expérience.

Dans la rencontre avec les écrits de Michaux, l'expérience doit apparaître comme conscience du vécu, présence de soi au monde. Comme l'écrit Merleau-Ponty: "Le monde est non pas ce que je pense, mais ce que je vis, je suis ouvert au monde ..." ⁸⁹ La passivité de l'aspect sensible, subi, de l'expérience qui relie au vécu est déjà sens comme perception. La conscience subit avant même de prendre conscience qu'elle subit, tout en qualifiant déjà ce qui arrive. La signification dépend de l'intensité de la pré-

sence, de l'attention à la vie, de la volonté de lucidité, de la résurgence de l'expérience passée, des désirs. La signification de l'expérience ne dépend pas de ce qui semble la provoquer - l'expérience est toujours expérience de quelque chose - mais, de l'intentionnalité attachée à ce vécu. L'expérience fait un tout avec sa signification. Pour cela, elle se distingue de ce qui, dans le courant de la vie, semble échapper à l'attention. Elle se fait remarquer en contrastant par ses qualités avec la continuité des perceptions banales. Elle demeure reliée par l'actualisation de la mémoire au tout de l'expérience passée.

Dans ce chapitre, nous nous sommes rendu compte des obstacles qui ont dû être franchis pour sortir l'expérience de l'abstraction des systèmes qui ne s'intéressent à elle que par rapport à l'élaboration d'une théorie de la connaissance. Les visions de l'empirisme et de l'idéalisme influencent toujours, à divers degrés, les idées contemporaines sur l'expérience sans que l'on aperçoive les différentes conceptions de l'homme qui leur sont rattachées.

L'expérience ne se sépare pas de la condition humaine d'exister. Elle englobe le dévoilement de soi et de l'autre dans l'ouverture à ce qui est vécu. Elle relève de la volonté de l'être à déchiffrer le monde dans lequel il est jeté. Nous comprenons que c'est en qualifiant d'"expériences" des phénomènes sans enracinement profond dans le vécu de l'homme que le terme finit par désigner n'importe quels

apprentissages, conditionnements, ou impressions qui ne débouchent aucunement sur du sens et sur une compréhension nouvelle.

La question de l'expérience revient à celle du sens de ce qui se passe ou s'est passé, de ce qui m'arrive. L'expérience ne réfère aucunement à un phénomène que l'on a posé devant soi. Elle rapporte à notre présence au monde. Elle est interprétation de ce qui nous arrive et trahit notre intérêt pour le futur. On comprend que la vie de chaque être humain ne présente pas continuellement les conditions propices à une expérience significative qui a besoin d'accueil et de prise de conscience du vécu.

Progrèssant vers notre objectif, le sens de l'expérience de l'art, nous disposons maintenant des repères nécessaires pour comprendre ce qui relèvera de l'expérience dans les textes de Michaux. Cependant, ainsi que nous le remarquions précédemment, l'expérience concerne le vécu, et les textes de Michaux sont seulement ce qu'il écrit à propos de son vécu. Il nous reste, alors, à montrer dans le prochain chapitre comment, dans l'interprétation des textes, le sens jaillit du vécu à travers le texte pour comprendre sur quelle base repose dans le chapitre IV, le dévoilement de l'expérience de Michaux d'où sont tirées les implications par rapport à l'enseignement des arts.

Notes.

- 1 Ferdinand Alquié, L'expérience (Paris: PUF, Initiation philosophique, 1957).
- 2 Alquié, p.13.
- 3 Alquié, p.15.
- 4 Alquié. p.17-18.
- 5 Alquié, p.19.
- 6 D. Lecourt, "L'expérience," Encyclopoedia Universalis, 1980, VI, p.852.
- 7 Alquié, p.20.
- 8 D. Lecourt, p.852.
- 9 Alquié, p.21.
- 10 Ibid.
- 11 Paulé Levert, "La métaphysique et l'expérience", Métaphysique, histoire de la philosophie (Neuchâtel: Editions de la Baconnière, 1981), p.271-279.
- 12 Levert, p.272.
- 13 Alquié, p.37.
- 14 Emmanuel Levinas, En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger (Paris: Vrin, 1974), p.96.

- 15 D. Lecourt, p.853.
- 16 Déclaration de Bachelard rapportée par D. Lecourt, Encyclopædia Universalis, p.853.
- 17 Mikel Dufresne, Pour l'homme (Paris: Seuil, 1968), p.9.
- 18 Emmanuel Mounier, Introduction aux existentialismes (Paris: NRF, Gallimard, 1969), p.16.
- 19 Jean Desanti, Introduction à la phénoménologie (Paris: Gallimard, 1976), p.156.
- 20 La phénoménologie s'engage dans une démarche rigoureuse parfois qualifiée de méthode qui implique en particulier une mise entre parenthèses provisoire du monde (époché) pour "distinguer de la conscience elle-même (le vécu qui vise l'objet) le quelque chose dont elle est conscience" (noème) qui est en corrélation avec le visé (noèse). Voir "noème", "noèse" dans La philosophie (Paris: Retz, CEPL, Les encyclopédies du savoir moderne, 1977), p.355.
- 21 Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception (Paris: Gallimard, 1976), p.1.
- 22 Levinas, p.35.
- 23 Desanti, p.155.
- 24 Levinas, p.50.
- 25 Levinas, p.14.
- 26 Levinas, p.32.

- 27 Alquié, p.32.
- 28 Alquié, p.30.
- 29 Levinas, p.9-10.
- 30 Alquié, p.30.
- 31 Ibid.
- 32 Levinas, p.31.
- 33 Paul Ricoeur, La sémantique de l'action (Paris: CNRS, 1977), p.121.
- 34 Henri Ey, La conscience (Paris: PUF, Edition augmentée 1968), p.18.
- 35 Ey, p.12.
- 36 Levinas, p.118-119.
- 37 Eugene Gendlin, dont la pensée est en dehors du contexte de la philosophie européenne, insiste également sur le fait que l'expérience du sens est un phénomène continuuel dans la rencontre avec la parole, la pensée ou l'écrit:

Meaning is experienced. It is not only a certain relationship between verbal symbols, between symbols and things, or between symbols and perceptions. If meaning were only these "formal" and "objective" relationships, our speaking would be like the speech of a phonograph record. A phonograph record may "obey" all the rules of logic, syntax, and of the objects about which it speaks, yet it has no experience of the meanings it speaks. When we humans speak, think, or read, we experience meaning.

Experiencing and the creation of meaning (New-York: Free Press, 1962), p.44-45.

38 Ey, p.16.

39 Ey, p.19.

40 Martin Heidegger, Chemins qui ne mènent nulle part
(Paris: Gallimard, 1980), p.156.

41 Ey, p.26.

42 Merleau-Ponty, p.256.

43 Levinas, p.8.

44 Mounier, p.20.

45 Mounier, p.17.

46 Levinas, p.111.

47 Levinas, p.20.

48 Jean Beaufret, Introduction aux philosophies de
l'existence (Paris: Denoël-Gonthier, 1971), p.167.

49 Beaufret, p.10.

50 Pour éviter toute confusion avec le mouvement populaire appelé existentialisme, qui se réclamait de certains aspects de la pensée sartrienne, et pour tenir compte de ce que la philosophie heideggerienne s'intéresse plutôt aux existentiels qui caractérisent "l'être-là" de façon essentielle qu'à ses modes et manières d'être, contingents ou existentiels, nous n'utilisons pas le terme existentialisme.

51 Beaufret, p.15.

52 Martin Heidegger, L'être et le temps (Paris:

Gallimard, 1964), p.62.

53 Mounier, p.34.

54 Beaufret, p.79.

Il est enrichissant de rapprocher aussi le terme expérience des racines que G. Morel a retrouvées en allemand, anglais, grec ou sanscrit, qui impliquent un sens d'épreuve, de mouvement, de risque ... dans: Question d'homme (Paris: Aubier-Montaigne, 1976), tome I, p.98-101.

55 Mounier, p.30.

56 Mounier, p.40.

57 Ibid.

58 Beaufret, p.25.

59 Mounier, p.47.

60 Mounier, p.50.

61 Beaufret, p.18.

62 Levinas, p.66.

63 Levinas, p.67.

64 Levinas, p.57.

65 Mounier, p.85.

66 Ibid.

67 Mounier, p.81.

68 Levinas, p.73.

69 Mounier, p.101.

- 70 Beaufret, p.33.
- 71 Beaufret, p.34
- 72 Levinas, p.58.
- 73 Levinas, p.88.
- 74 Beaufret, p.32.
- 75 Mounier, p.101.
- 76 Maurice Merleau-Ponty, Signes (Paris: Gallimard, 1960), p. 196.
- 77 Mounier, p.113.
- 78 Mounier, p.125..
- 79 Mounier, p.130.
- 80 Levinas, p.65.
- 81 Parfois, l'enseignement des arts envisage de faire de l'expérience esthétique son objectif irréductible.
 "L'objectif spécifique de l'éducation artistique est l'expérience esthétique qui ne peut être que concrète et renouvelée", lit-on dans le rapport de Marcel Rioux, Rapport de la commission Royale d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (Gouvernement du Québec, II, 1969), p.19. La lecture entière du document et les écrits des commentateurs démontrent que le terme esthétique est resté le plus souvent compris et utilisé comme synonyme d'artistique.
- 82 Ainsi, Mikel Dufrenne écrit: "C'est le propre de l'expérience esthétique de déconcerter nos habitudes pour

nous contraindre à une perception inédite..." Phénoménologie de l'expérience esthétique (Paris: PUF, I, 1967), p.219. Virgil Aldrich, de son côté, affirme l'existence de plusieurs catégories de perception: "The same material thing may be perceptually realized either as a physical or as an aesthetic object. This refers to two modes of perception different in category." Philosophy of Art (Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1964), p.21.

⁸³ Par exemple, Jerome Stolnitz parle de "désintéressement esthétique" et Edward Bullough, de "distance psychique".

J. Stolnitz, "On the Origins of 'Aesthetic Desinterestedness'", Journal of Aesthetics and Art Criticism, 20 (1961-62), p.131-143. E. Bullough, "Psychical Distance as a Factor in Art and Aesthetic Principle", Problems in Aesthetics (New-York: Macmillan Co., 1959), p.646-656.

⁸⁴ Monroe C. Beardsley, "Aesthetic Experience Regained", Journal of Aesthetics and Art Criticism, 28 (1) (1969-70), p.5.

⁸⁵ David Burton, A Theory of Aesthetic Education Based on the Development of the Awareness of the Self, Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, (1973), p.113.

⁸⁶ Albert Tsugawa fait un exposé sur la dimension esthétique de l'être humain dans "The Nature of the Aesthetic and Human Values", Art Education, 21 (8) (November 1968),

p. 11-16.

⁸⁷ Hans-Georg Gadamer, Truth and Method (New-York: The Seabury Press, 1975), p.82-83.

⁸⁸ Hans-Georg Gadamer, Vérité et Méthode (Paris: Seuil, 1976), p.11.

⁸⁹ Maurice Merleau-Ponty, Phénoménologie de la perception, préface p.12.

Chapitre III

L'expérience dans une approche herméneutique

Selon le plan adopté dès l'introduction pour atteindre le sens de l'expérience de l'art en procédant à une interprétation de l'expérience du peintre Henri Michaux à travers ses écrits, nous avons cerné ce que nous appelons expérience dans cette recherche. Nous développons maintenant, dans ce chapitre, la stratégie employée pour dégager le sens de l'expérience à partir des textes de Michaux, en présentant la pensée gadamérienne qui inspire l'essai d'herméneutique réalisée dans le chapitre suivant. Cette présentation s'impose pour mettre en valeur le phénomène d'interprétation présent dans toute compréhension et expliquer notre rôle et notre travail comme interprète.

A. L'expérience et l'herméneutique

Nous savons, depuis le chapitre précédent, ce que l'on entend par expérience: un phénomène indissociable du sens pour celui qui vit l'événement. Nous ne sommes pas pour autant certain de pouvoir saisir une expérience réelle, qui n'est pas la nôtre, à travers les écrits du peintre. Ne

pouvant vivre que notre propre vie, nous semblons loin de l'expérience d'autrui en disposant de ce que nous pourrions, à première vue, considérer seulement comme des témoignages d'une expérience passée. Les travaux de Gadamer, prolongeant dans le domaine de la compréhension la pensée de Heidegger qui traite de l'existence comme d'un projet, fournissent des arguments qui font de l'interprétation de l'écrit une approche de l'expérience de l'autre tout à fait rigoureuse. L'interprétation consiste à mettre en évidence le sens profond d'un texte. Elle participe du même désir de compréhension qui caractérise toute l'expérience humaine.

Pour Gadamer, l'interprète cherche à comprendre le texte. Comprendre le texte, c'est chercher à rejoindre les significations visées par celui qui écrit. L'interprète et l'auteur sont emportés par le mouvement général de compréhension et unis par la tradition portée par le langage. L'existentialité de l'expérience déjà mise en relief implique, en même temps, sa dimension herméneutique. L'être humain accomplit son "être-là" par la compréhension qui est un acte de l'existence essentiellement orienté vers le futur. Toute l'expérience humaine baigne dans l'interprétation. Selon la description du chapitre précédent, l'expérience inclut un dévoilement de sens qui, déjà, est interprétation par l'intentionnalité de la visée. L'herméneutique est la mise en œuvre du pouvoir propre à chaque être humain de saisir ce que veut véritablement dire autrui.

La pensée de Gadamer s'exprime dans trois ouvrages im-

portants qui ont bénéficié d'une traduction française:
Vérité et méthode, Le problème de la conscience historique,
L'art de comprendre.¹ Selon la pensée de Gadamer, notre
existence s'articule sur les événements d'interprétation
qui accompagnent chacune de nos expériences et leur confè-
rent un sens. Ce sens est indissociable d'une pensée.
Cette pensée, qui survient en toute expérience, est un lan-
gage qui permet la compréhension, c'est à dire l'interpré-
tation de ce qui a été subi. "Par 'herméneutique', j'en-
tends la théorie de cette expérience effective qu'est la
pensée", écrit Gadamer.² L'herméneutique, dans son ac-
ception moderne, est liée aux problèmes d'interprétation en
tant qu'événement qui soulève la question de la nature de
la compréhension. L'interprétation du texte est un des as-
pects de cette question. Comme pour Heidegger, la connais-
sance est perçue par Gadamer comme la conséquence de la na-
ture même de l'être qui vient à l'existence dans la compré-
hension. "Comprendre n'est pas un mode de comportement du
sujet parmi d'autres mais le mode d'être du Dasein lui-mê-
me."³ Cette compréhension provient de l'interprétation
qui se produit dans la conscience de chaque homme au moment
de l'expérience. L'interprétation est un événement ontolo-
gique. Gadamer voit l'interprétation prendre place dans
tout ce dont nous faisons l'expérience: le monde, soi-même,
l'autre, l'histoire, l'art ... Notre expérience se développe
dans un univers véritablement herméneutique et le concept
d'herméneutique désigne la fonction fondamentale de l'exis-

tence qui la constitue dans sa finitude et son historicité et qui embrasse, par là-même, "l'ensemble de l'expérience du monde que l'homme fait et la pratique qu'il applique à la vie." ⁴

L'interprétation n'est pas un phénomène qui s'ajoute à l'expérience. Elle en fait partie intégrale en tant que compréhension de son sens. ⁵ Ecrire et interpréter ce qu'écrit l'autre sont deux aspects de cette quête de compréhension qui rapprochent deux expériences humaines dans le langage. Ce que dit l'autre à travers ses écrits participe du désir de compréhension qu'il manifeste en écrivant. Comprendre ce que dit l'autre, dans le travail de l'interprète, répond au besoin d'atteindre ce que cet autre a d'important à transmettre.

B. L'univers herméneutique de Gadamer

L'expérience, l'existence, le monde et la compréhension n'existent que dans une totale interdépendance. Ils sont absolument indissociables dans une perspective qui fait de l'expérience le mode même de l'existence, de la compréhension le fondement de l'expérience, et du langage la possibilité du monde et de l'interprétation de son expérience.

La compréhension de l'expérience est marquée par la prise de conscience par l'homme de son historicité, de sa finitude. Pour Gadamer, "... la conscience historique est un mode de la connaissance de soi." ⁶ Comprendre n'est jamais un comportement subjectif, mais appartient au travail

de l'histoire, autrement dit: "à l'être de ce qui vient à être compris." ⁷ L'homme comprend grâce à son aptitude à généraliser à partir d'expériences qui se renforcent. Tant qu'il reste ouvert à l'expérience, cette compréhension n'attend que d'être réfutée par une nouvelle compréhension qui contredit la croyance précédente. ⁸ Si l'on considère comme expérience, non pas ce qui confirme notre attente, mais ce qui la remet en question, on découvre que la véritable expérience est toujours négative. ⁹ Elle surgit sur un fond de croyance passée qu'elle contredit. Elle signifie qu'on n'avait pas, jusqu'à présent, vu les choses correctement. Considérant le mouvement de confrontation qui se produit entre les expériences, l'expérience peut être qualifiée de dialectique. ¹⁰ L'être qui a pris conscience de son expérience "a acquis un horizon nouveau à l'intérieur duquel une chose peut prendre pour lui qualité d'expérience." ¹¹

Cette expérience du monde qui intervient comme quelque chose de neuf, qui perturbe les attentes, est langage. ¹² Toute expérience humaine est fondamentalement langagière, historique et dialectique. "Le langage est et demeure le cadre immense qui contient à chaque instant la somme de notre expérience humaine vivante et de l'expérience des sciences." ¹³ Selon Gadamer, toute pensée, lieu de dissimulation du langage, est langage, et être et pensée s'appartiennent dans la parole. La langue est à la fois la condition positive et le guide de l'expérience.

L'expérience est langagière. La situation vécue saisit l'homme au point où les mots appartiennent plus à la situation qu'à lui-même. Compréhension et interprétation de l'expérience ne se dissocient pas mais sont cimentées par le langage.¹⁴ Le langage est au centre de l'univers herméneutique de Gadamer. Pour l'homme, la langue est sa possibilité d'avoir un monde.¹⁵ Cette dépendance de l'expérience du monde à l'égard du langage "ne signifie pas que ce monde devienne objet de la langue."¹⁶

Par le langage, l'homme appartient à une tradition. Sa façon de voir, son idéologie le relie à un courant qui permet la compréhension du monde qu'il vit. Ce monde, qui se représente dans n'importe quelle tradition, est ouvert à toute compréhension possible, c'est à dire, à toute extension de sa propre image du monde.¹⁷ Le langage intérieur, la parole, l'écrit, l'oeuvre, sont les formes que l'expérience humaine emprunte en devenant compréhension. Ce sont ces formes qui permettent à l'autre d'avoir une entrée dans notre expérience et réciproquement.

L'expérience de l'homme est celle de sa finitude.¹⁸ S'il ne peut pas revenir en arrière, néanmoins, le passé le dispose à comprendre l'actuel. Selon Gadamer, cette historicité est la condition de son ouverture au monde comme le sont également les préjugés.¹⁹ Lorsqu'ils sont identifiés, ces derniers n'entachent pas la compréhension de relativisme.²⁰

Le présent se manifeste à travers la conscience de la

tradition dans l'appartenance au langage. Le mode d'exister en comprenant rapporte ce que cette tradition a à dire dans le présent. De plus, la tradition relie au futur par l'intentionnalité de la pensée. L'herméneutique philosophique de Gadamer met l'accent sur le fait que le sens même d'exister se développe à partir du phénomène continuuel d'interprétation.

C. L'expérience de l'interprète

Nous affirmons que l'expérience de l'homme est accessible à autrui lorsque nous employons des expressions comme civilisation ou culture. A ce stade de l'étude, nous savons également comment cette expérience est accessible. La compréhension de sa propre expérience est le phénomène fondamental qui détermine le sens de l'existence de l'homme, quel que soit l'objet de cette expérience. L'interprétation qui opère cette compréhension par notre appartenance au langage rend possible, de la même façon, la compréhension de l'expérience de l'autre à travers ce qu'il fait, ce qu'il dit et ce qu'il écrit, qui sont les façons qu'il a de manifester son expérience en comprenant ce qu'elle veut lui dire. Interprétation et compréhension ne sont pas deux moments d'un même phénomène. Il n'y a pas de compréhension sans, simultanément, d'interprétation. La compréhension est participation à la visée commune. Pour Gadamer, les séparer serait une abstraction.

Ceci nous permet de parler maintenant de notre approche

de l'écrit en tant qu'interprète qui, en présence des textes, tente d'atteindre ce que veut dire leur auteur: Henri Michaux.

Pour rendre le tout de notre expérience d'interprète plus accessible, nous en dissociations trois aspects principaux: ce que vise l'interprète, la façon dont l'expérience est menée -c'est-à-dire le dialogue- et la manière de rendre la compréhension des textes -c'est-à-dire la forme écrite de l'interprétation.

. Ce que vise l'interprète

En se trouvant face à l'écrit, l'interprète a conscience que ce texte est la manifestation d'un mouvement créateur, qu'il veut lui dire quelque chose, et que la transcription procède d'une volonté de durée.²¹ Il reconnaît que, par le langage, la tradition a quelque chose à lui dire.²² Il ne cherche pas à adopter un comportement "historiciste" en tentant de se transporter en imagination à l'époque et dans la situation de l'écrit, en croyant ainsi pouvoir mieux le comprendre. Il sait que, par la tradition que cimente sa participation au langage, son horizon se fusionne avec celui de l'auteur. Mais il ne doit pas non plus chercher à comprendre l'auteur mieux que l'auteur lui-même. L'expérience de l'interprète n'est pas aussi destinée à mettre au jour les problèmes psychologiques de l'auteur. Elle vise ce que l'auteur veut dire, tout simplement.

Ce n'est pas non plus l'art d'écrire qui fait l'objet

de notre travail herméneutique. L'interprétation vise l'appropriation productive du contenu expérientiel transmis par le texte. "La compréhension est placée entièrement sous l'empire de la chose." ²³ Gadamer précise:

Lorsque nous comprenons un texte nous ne nous mettons pas à la place d'autrui, et il ne s'agit pas de pénétrer l'activité spirituelle de l'auteur; il n'est question que de saisir simplement le sens, la signification, la visée de ce qui nous est transmis. ²⁴

L'interprète vise à se faire "médiateur" entre le texte et le tout que sous-entend le texte. ²⁵

Le dialogue

L'interprète adopte nécessairement une attitude d'ouverture, condition de toute herméneutique qui est d'abord accueil de ce qui est autre. Il n'est pas question de vouloir dominer la pensée de l'autre mais de recevoir ce qu'il a à dire. La tradition dans laquelle plongent l'écrit et l'interprète, caractérisée par la dimension langagière, fait que "sous la forme de l'écrit, tout ce qui est transmis est contemporain de tout présent." ²⁶ La conscience qui rencontre l'écrit est une conscience historique qui communique en toute liberté avec la tradition historique. Pour apprendre quelque chose -ce que l'on veut en lisant un texte- la conscience herméneutique doit s'ouvrir au dire, tout en identifiant ses opinions et ses préjugés, ce qui permet la réceptivité de ce qui est autre. ²⁷ La compréhension se réalise par une anticipation qui se corrige au fur et à mesure

que l'interprète poursuit son expérience du texte. L'expérience herméneutique met en évidence le rapport circulaire entre le tout et les parties du texte: "La signification anticipée par un tout se comprend par les parties, mais c'est à la lumière du tout que les parties revêtent leur fonction clarifiante."²⁸ La situation herméneutique, déterminée par les préoccupations dont parle le texte à comprendre, est la condition de sa possibilité de compréhension.²⁹

La conscience herméneutique de l'interprète va discerner ce qui, dans les textes, vaut d'être élevé au rang de question.³⁰ En questionnant les textes, l'interprète assume que toute assertion peut être comprise comme une réponse à une question. L'expérience de l'interprète se présente comme son dialogue avec un texte qui accède à la parole dans une situation absolument semblable à celle qui existe entre deux interlocuteurs. L'interprète élève ce que veut dire le texte au langage.

Ouverte à la tradition, l'expérience de l'interprète marque sa volonté de participer au sens.³¹ L'interprète est autant questionné par le texte que le texte répond à son propre questionnement. C'est le mode d'actualisation de l'expérience de l'histoire à laquelle la conscience est ouverte que l'on retrouve dans la fusion des horizons de la compréhension, médiation entre le texte et l'interprète.³² Cette fusion est l'oeuvre spécifique du langage dans la compréhension de l'interprète qui "fait que la chose elle-même vienne à parler."³³

. L'interprétation comme écrit

Finalement, l'interprète doit porter au langage écrit sa compréhension du texte. C'est dans la compréhension que la visée du texte se fait valoir en autant que nous puissions la traduire dans notre langue, que nous puissions la mettre en rapport avec l'ensemble des visées possible dans lesquelles nous nous mouvons quand nous parlons. ³⁴ Ayant porté le texte au discours dans l'expérience d'interprétation, lui ayant donné la possibilité "d'apparaître dans son être différent, ... de manifester sa vérité propre," ³⁵ nous exprimons notre compréhension avec nos propres paroles. ³⁶ Comme interprète, notre expressivité langagière n'aboutit pas à créer un deuxième sens servant à provoquer la compréhension; elle fait intégralement partie de ce qui est compris, quel que soit le suréclairage que cette interprétation donne au sens.

Parlant de l'expérience de l'interprète, Gadamer conclut:

L'expérience herméneutique, en tant qu'expérience du sens transmis par la tradition, participe à l'immédiateté qui de tout temps a caractérisé l'expérience du beau comme celle de toute l'évidence de la vérité. ³⁷

L'interprétation, dans la ligne de pensée gadamérienne, ne relève pas de l'application d'une méthode spécifique.

Il n'y a pas de méthode pour comprendre. Nous remarquons que les quelques chercheurs en éducation artistique qui ont mené des travaux d'interprétation en se réclamant de l'her-

méneutique gadamérienne ont senti la difficulté que leur milieu professionnel allait éprouver à saisir une démarche qui ne se réclame pas d'une méthode. Introduisant un article traitant de phénoménologie herméneutique, J. Novosel-Beittel écrit: "Here hermeneutics and phenomenology combine into a 'non-method' method which hold these two concepts apart-together in a tensional synthesis."³⁸ Ce qui est livré est entièrement dépendant de l'ouverture de l'interprète au texte, de sa volonté de participer aux visées communes, de son aptitude à saisir dans les mots ce qui est visé par l'autre lorsque cet autre, dans son écrit révèle le sens de son expérience, c'est-à-dire, les questions à l'origine de sa compréhension.

Le problème soulevé par la compréhension d'un texte ne diffère pas de celui posé par la compréhension de l'œuvre d'art. Tous deux exigent une capacité spéciale pour leur appréhension. "L'herméneutique doit être définie de façon qu'elle puisse rendre justice à l'expérience de l'art",³⁹ écrit Gadamer pour qui cette expérience est le modèle qui répond à la question de la vérité. Certes, l'écrit ne se substitue pas à l'immédiateté et à la totalité du vécu de tout ce que l'auteur a ressenti dans sa chair et dans tout ce qui s'est passé dans sa conscience. Comme le note M. Brisson citant A. Darbon, l'expérience dont on prend conscience n'est déjà plus primitive.⁴⁰

La notion d'expérience que nous avons dégagée au deux-

ième chapitre a été utile pour comprendre le travail de l'interprète. Avec les textes, celui-ci vit une expérience qui relève de la même définition. Les écrits de l'auteur livrent les questions qui font de son expérience son mode de compréhension du monde à l'interprète, lui-même ouvert à sa propre expérience des textes. En partageant les "visées" autres par la tradition véhiculée par le langage, l'interprète atteint, dans son expérience du texte, à la compréhension du sens de l'expérience de l'autre. Dans l'interprétation, la tradition dit quelque chose qui surprend l'interprète. La compréhension de l'interprète se retrouve dans son propre écrit qui est une façon de laisser la chose que le texte a à communiquer venir elle-même à la parole.

Nous avons expliqué, dans ce chapitre, de quelle manière le travail de l'interprète se déroule et présenté l'interprétation comme une approche légitime dans cette recherche en éducation artistique orientée vers l'expérience. Nous pourrions, maintenant, réaliser le travail d'interprétation des textes de Michaux dans le chapitre suivant, laisser surgir ce qu'ils ont à nous apprendre sur l'expérience de l'artiste, et atteindre le premier des deux objectifs de l'étude: clarifier le sens de l'expérience de l'art pour dégager ensuite, dans le dernier chapitre, les implications de cette compréhension pour l'enseignement des arts.

Notes

¹ Hans-Georg Gadamer, Le problème de la conscience historique (Louvain: Publications de l'Université de Louvain, 1963).

_____ Vérité et méthode (Paris: Seuil, 1976).

_____ L'art de comprendre (Paris: Aubier-Montaigne, 1982).

Ces traductions laissent parfois à désirer. Pour Vérité et méthode, il y a lieu de tenir compte des corrections apportées par Jean-Claude Petit dans: "La traduction française d'un ouvrage de H.G. Gadamer: 'Warheit und Methode' ", Philosophiques, (Louiseville: Revue de la Société de Philosophie au Québec, avril 1983) p.153-175.

Dans les notes qui suivent nous identifions les trois ouvrages de Gadamer par leurs initiales respectives: PCH, VM et AC.

² VM, p.17.

³ VM, p.10.

⁴ Ibid.

⁵ Merleau-Ponty propose l'image suivante:

Comprendre une phrase ce n'est rien d'autre que l'accueillir pleinement dans son être sonore, ou, comme on dit si bien, l'entendre, le sens n'est

pas sur elle comme le beurre sur la tartine, comme une deuxième couche de "réalité psychique" étendue sur le son: il est la totalité de ce qui est dit, l'intégrale de toutes les différentiations de la chaîne verbale, il est donné avec les mots chez ceux qui ont des oreilles pour entendre.

dans Le visible et l'invisible (Paris: Gallimard, 1964), p.203.

6 PCH, p.26.

7 VM, p.12.

8 VM, p.195.

9 VM, p.198.

10 Ibid.

11 VM, p.199.

12 Le problème de l'ancrage du langage dans le monde est traité par Gary Rosine selon la pensée gadamérienne.

L'être du langage, écrit-il, nous articule et nous caractérise comme être humain; c'est la façon dont nous avons existence. The Speculative Mode of Being in the Work of Art (The Pennsylvania State University, 1979).

13 AC, p.23.

14 Les objections émises sur ce point par E.D. Hirsh Jr. à propos de l'herméneutique gadamérienne dans Validity in Interpretation (New-Haven: Yale University Press, 1967), sont réfutées par David Couzen Hoy dans The Critical Circle (Berkeley: University of California Press, 1968).

15 VM, p.295.

- 16 VM, p.303.
- 17 VM, p.299.
- 18 VM, p.203.
- 19 AC, p.33.
- 20 Ce que fait également remarquer Hoy, p.46.
- 21 VM, p.238.
- 22 VM, p.207.
- 23 VM, p.241.
- 24 PCH, p.68.
- 25 Ibid.
- 26 VM, p.236.
- 27 PCH, p.75.
- 28 PCH, p.66.
- 29 VM, p.327.
- 30 AC, p.36.
- 31 VM, p.234.
- 32 VM, p.225.
- 33 VM, p.226. On trouve, à ce sujet, cette remarque

de Merleau-Ponty:

Dé même que l'intention significative qui a mis en mouvement la parole d'autrui n'est pas une pensée explicite, mais un certain manque qui cherche à se combler, de même la reprise par moi de cette intention n'est pas une opération de ma pensée, mais une modulation synchronique de ma propre existence, une transformation de mon être.

Phénoménologie de la perception (Paris: Gallimard, 1976),
p.214.

34 VM, p.243.

35 PCH, p.75.

36 AC, p.45.

37 VM, p.340-341.

38 Joan Novosel-Beittel "Where the Desirable Becomes
Existential", Journal of the Canadian Society for Education
through Art, 9 (1979), p.39-44.

39 VM, p.95.

40 Marcelle Brisson, Expérience religieuse et expé-
rience esthétique (Montréal: Presses de l'Université de
Montréal, 1974), p.22.

Chapitre LV

L'expérience d'Henri Michaux

A. Saisir Michaux

« Découvrir le sens de l'expérience de Michaux en pénétrant ses écrits représente une aventure bien plus périlleuse que les soixante titres de son oeuvre¹ ne permettent de le deviner. Chacun d'eux entraîne le lecteur un peu plus loin au coeur d'un "vaste continent"² dans lequel la réalité fusionne avec un imaginaire fantasmagorique.³ L'oeuvre engloutit celui qui l'approche en croyant l'investir par la réussite des écrits à rendre les difficultés de l'homme divisé qui se cherche⁴, à disposer de repères valables dans "un monde d'énigmes",⁵ en entraînant constamment vers un "lointain intérieur"⁶ qui se substitue au monde réel.

L'interprète veut saisir dans l'oeuvre paradoxale d'un écrivain pour qui "la prose rend tout ignoble"⁷ et d'un poète qui prétend ne pas savoir faire de poèmes,⁸ l'expérience du peintre qui fait ses premiers pas dans les arts plastiques à vingt-six ans,⁹ voulant n'apprendre que de lui¹⁰ et profiter de son non-savoir pour se connaître

tout en se libérant des mots.

Né, élevé, instruit dans un milieu et une culture uniquement du verbal, je peins pour me déconditionner.¹¹

Le lecteur découvre que l'oeuvre dans laquelle il pénètre manifeste une soif incommensurable de compréhension de soi et du monde, que les écrits se rapportent à la lutte menée pour la satisfaire et qu'ils tirent leur substance de la description de cette recherche.

J'écris pour me parcourir. Peindre, composer, écrire: me parcourir. Là est l'aventure d'être en vie.¹²

Pour Michaux questionner le monde et se remettre en question se confondent.¹³ L'"être à envahir"¹⁴ est déchiré entre "cet horrible en dedans en dehors qui est le vrai espace"¹⁵ dans lequel se disperse la multiplicité des Moi qui lui échappent.¹⁶

Le questionnement à la base de la compréhension humaine conduit l'interprète des textes de Michaux à le suivre sur le terrain ontologique car l'expérience de Michaux, qu'il vise, n'a de sens pour Michaux qui la livre que dans la mesure où elle l'éclaire sur "son être essentiel".¹⁷

Il m'est presque impossible à présent de douter. Sûrement il doit y avoir autre chose qu'accidents. J'en ai la quasi-certitude. Il doit y avoir de l'être. Moi-même, il faut assurément que je sois.¹⁸

Ce que Michaux rapporte de son expérience et la façon dont il le rapporte incitent - à sa grande surprise - le lecteur qui continue à s'ouvrir aux textes à se remettre lui-même en question. Les effets de la compréhension qui exige que l'interprète fasse siennes au moins provisoirement

les idées avancées par l'autre sont renforcés par la nature des textes qui demandent au lecteur qui il est. Finalement, c'est l'interprète qui se sent questionné. En rencontrant l'expérience de Michaux il fait face au questionnement qui la jalonne.¹⁹ Il se demande alors si son travail qui dans une large mesure consiste à dégager les questions que se pose l'auteur (dont les déclarations qui forment le texte constituent en somme les réponses) n'a pas déjà été réalisé par Michaux lui-même?²⁰

C'est rendre hommage au sens de l'humour et de l'ironie²¹ de Michaux qui lui servent à "tenir en échec les puissances environnantes du monde hostile"²² que de penser qu'il a eu la précaution de déjouer également les maléfices des commentateurs qui s'empareraient aussi un jour de ses écrits, en s'en faisant d'avance lui-même l'interprète. Certes, les bibliographies des études sous forme d'articles ou d'ouvrages sur l'oeuvre écrite confirment que le terrain allait être effectivement sérieusement exploré. Il en est de même pour l'oeuvre peinte.²³ Que ce soit sur le peintre ou sur l'écrivain, les études sur Michaux abordent, quelque soient leurs objectifs, l'expérience de l'artiste qu'il est impensable de dissocier de l'oeuvre à laquelle elle fournit souvent la raison d'être, quand ce n'est pas aussi les matériaux et le sujet du récit. Mais ce qui distingue notre étude c'est qu'elle ne traite ni les écrits ni les oeuvres peintes en tant que production artistique. Elle ne voit de la peinture que l'expérience que Michaux nous en livre par

les textes publiés.

La connaissance d'autres études sur Michaux ne rend pas superflun travail de compréhension qui s'adresse directement aux textes eux-mêmes pour écouter ce qu'ils ont à dire d'important sur l'expérience. C'est seulement après l'expérience avec les textes de l'interprète que sont mises en évidence les idées particulières, les pensées autres et que parmi l'ensemble sont distinguées celles qui ont échappé aux recherches précédentes. Le travail herméneutique prend le risque, sur des écrits abondamment analysés, de ne rien apporter de nouveau. Mais il ne perturbe pas l'exigence d'ouverture aux textes par l'existence des interprétations ayant cours. Plongeant dans l'expérience, l'interprétation rencontre les événements qui constituent des moments dans l'existence de l'auteur. Il est celui qui dans le texte agit, subit, se questionne, se raconte et livre le sens de ce qu'il vit. L'interprétation ne l'espionne pas. Elle ne cherche pas d'explication à son expérience. Elle prend ce que le texte livre de son propre vécu pour en dégager ce qu'il veut dire d'important sur l'expérience. La recherche du sens de l'expérience intéresse cette étude et non l'explication des conditionnements individuels. Nous découvrons alors à travers la signification qu'elle a pour Michaux ce qu'elle a à nous apprendre.

Sens de l'expérience de Michaux et valeur de l'expérience pour Michaux

Les écrits de Michaux, qu'ils soient récit, journal,

poésie, réflexion, essais, documentent sans complaisance son vécu, mettant en évidence l'articulation, la logique ou l'incongruité de ses actions ou de ses pensées par rapport à leurs mobiles, observant les retombées de sa participation au monde comme de sa passivité et livrant ce que ces événements contiennent aux niveaux sensoriel, visuel et mental. Le travail d'interprétation rencontre une fresque à la fois riche par son contenu, vaste par son étendue et sensible par son style sur la relation de Michaux avec les arts.

Mais en plus de livrer des informations précieuses sur cette expérience, la poursuite du dialogue met en relief la valeur que Michaux lui accorde. Au delà du besoin individuel de compréhension, l'expérience de Michaux apparaît sous l'angle d'un projet réalisé progressivement et qui revient à fournir un compte rendu, étape par étape, sous des formes variées d'une vie qui sera tournée vers la compréhension. L'entière série de ses écrits affirment la possibilité et la valeur de cette expérience. Le dialogue de l'interprète avec les textes aboutit à saisir, en plus de tout ce qu'ils disent d'important relativement à l'expérience, l'intention de Michaux: montrer à quel point l'expérience de l'homme pouvait être accès à plus de sens et à plus de liberté par l'écriture et les arts plastiques en relevant le défi de suivre avec attention les épisodes de sa vie et en déposant les témoignages écrits et visuels de ce qu'il a vécu qui deviennent son oeuvre.

L'oeuvre affirme la possibilité et la valeur de l'ex-

rience en ce qu'en plus de poser un Autre, lecteur implicite de tout écrit, elle est motivée par un souci pour l'Autre qui se lit dans le soin à rendre perceptible tout ce qui peut amener à toucher la situation qui la suscite, à figurer l'attitude et évaluer le degré d'attention aux bouleversements sensoriels et intellectuels qui l'accompagnent. Ainsi, nous ne pouvons pas douter qu'elle a bien eu lieu et reconnaissons les effets des retombées de l'expérience dans la constance et la détermination dans le questionnement à travers la succession des écrits.

Cette oeuvre est saisie comme représentant sous les formes de la poésie, de la narration de voyage, du récit imaginaire, ou de la description systématique de tranches du vécu, avec le pinceau entre les mains ou la drogue dans le sang, une défense et illustration de l'expérience humaine comme le moyen d'accès unique au sens de l'existence. L'expérience avec les arts visuels aussi bien qu'avec l'écriture participe de cette volonté de comprendre en investissant en eux le questionnement sur l'existence et en donnant à ce questionnement la forme d'une véritable création.

. Articulation de l'essai

Pour nous permettre de décrire l'expérience de Michaux sous ses aspects qualitatifs tout en livrant l'analyse de l'interprétation que nous en donnons, cet essai est composé de deux parties.

La première est consacrée à une interprétation globale de ce que les textes révèlent sur l'expérience de l'artiste. Elle propose une esquisse condensée d'une expérience qui se déroule sur près d'un demi-siècle et s'attache à rendre le sens avec la qualité du phénomène expérientiel. Des notes aident à suivre l'interprétation par rapport à l'expérience privée de Michaux.

La seconde partie de l'essai est consacrée à analyser cette interprétation qui fait des textes de Michaux un plaidoyer sur la valeur de l'expérience.

Les textes de Michaux appellent une complicité. La manière dont ils s'adressent au lecteur exige qu'il agisse en témoin, comprenant ce qui est relaté sans perdre ses facultés de jugement. Mais comment analyser cette expérience sans la tuer? Le ton même qui se dégage du dialogue avec le texte a conduit l'interprète à rendre par la deuxième personne du pluriel la "chose" qui en vient elle-même à la parole pour livrer son sens. Le "vous" a été adopté dans la rédaction de la première partie pour conserver la proximité qui s'établit par l'attitude d'accueil au récit qui permet d'entendre tout ce qu'il a à dire. Il est alors important de se rappeler que c'est le sens du texte qui parle, en disant vous, et non Michaux.

Cette présentation en deux parties s'est imposée quand il est devenu évident que cet essai d'herméneutique, uniquement dans la forme discursive d'une analyse, ne ferait que masquer, par l'enflure du raisonnement auquel elle entraîne,

les qualités, l'intensité, la riche complexité des résurgences qui, dans l'expérience de Michaux, font appel à toutes les cordes de la sensibilité, à tous les compartiments de son intelligence, à tous les niveaux de la conscience.

En présentant notre essai d'herméneutique de cette manière, nous livrons l'expérience vécue avec les textes sous la forme qui nous paraît la mieux adaptée à rendre compte du sens de l'expérience de Michaux tout en respectant sa dimension qualitative.

B. Essai d'herméneutique des écrits de Michaux

Première partie

Ne seriez vous pas habité par l'angoisse²⁵ dès l'enfance en découvrant que le monde d'incompréhension et de souffrance auquel vous êtes enchaîné est constitué d'êtres et de choses figés, durs, achevés? Au point de vous demander, comme Michaux: "A chaque siècle sa messe. Celui-ci, qu'attend-il pour instituer une grandiose cérémonie du dégoût?"²⁶ Dans quel monde voyageons nous? Le vide sur lequel il est bâti fait peur.²⁷ L'être est condamné à la dislocation²⁸ dans la prison²⁹ de la quotidienneté.

Si vous êtes "attaché à la vie",³⁰ au dévoilement de votre être en péril,³¹ vous refusez de vous soumettre,³²

de participer ³³; vous vous désolidarisez. ³⁴ "Respirer, c'est déjà être consentant". ³⁵ Vous êtes déchiré entre l'offensive et le repli, l'action et l'inaction qui manifestent les contradictions du moi. ³⁶ Exploitant votre paresse, vous tentez de neutraliser cette réalité en vous réfugiant dans le monde libre de l'imagination et de la rêverie ³⁷ où l'homme n'éprouve aucune gêne, où les actions sont vraiment possibles, où toute chose a l'avantage de pouvoir se renouveler, de se métamorphoser, d'être imprévisible, impermanente et en voulant voir "l'impossible miracle", ³⁸ c'est à dire le passage de vos rêves dans la vie. Ce monde-là protège magiquement de la débilitante réalité; il libère de l'agressivité, des phantasmes, du sentiment de limitation et il fournit en plus les armes de l'humour et de l'ironie. Il libère l'attention, les mouvements de la vie intérieure ³⁹ dans laquelle on sent l'être vibrer.

Ecoutant vos impulsions, vous pouvez voyager aussi réellement sur le globe ⁴⁰ à la recherche d'autre chose, de la vérité, d'hommes authentiques existant hors du mensonge. ⁴¹ Mais n'est-ce pas encore se condamner à être étranger partout? ⁴²

D'autres stratégies? Essayez donc d'agir par l'écriture, de dénoncer et combattre la réalité et en même temps de saisir ce moyen pour vous questionner, interroger! Vous vous rendez compte que vous trahissez votre pensée dans l'inappropriation de l'écrit à la rendre; ⁴³ vous êtes aliéné

jusque dans "l'immense préfabriqué" de la langue.⁴⁴ Pour parler un langage vrai qui ne doive rien à ce "cadeau empoisonné" offert par la culture, il faut arriver à une écriture qui soit "de l'invention saisie à la gorge et à qui on n'a pas donné la belle existence qui lui semblait promise".⁴⁵

Parmi les moyens qu'offre l'existence pour une quête à se parcourir, à découvrir, pour comprendre,⁴⁶ la peinture est une révélation.⁴⁷ Elle permet de poursuivre le questionnement sans le "bourgeoisement"⁴⁸ de l'écriture "Dans la peinture, le primitif, le primordial mieux se retrouve". "On peut peindre avec deux couleurs (dessiner avec une)".⁴⁹ C'est un "Support qui doit moins aux ancêtres".⁵⁰ De plus un non-savoir dans la peinture fait échapper à l'aliénation que subit celui qui sait les règles. Mieux vaut n'apprendre que de soi.⁵¹

Le risque de l'aventure est de se prendre pour un peintre et d'oublier sa lutte en s'abandonnant "aux tentations premières", à ce qui "fait beau ou intéressant".⁵² Pour interroger, se remettre en question, il faut préférer les états de permanente alerte, les situations inconfortables qui maintiennent l'attention en éveil "la vie durant",⁵³ une continuelle acceptation de tous les possibles aussi bien dans l'action de peindre quand "le nouveau venu" fête "un inattendu de devenir",⁵⁴ qu'en toute circonstance même pénible visuellement, sensoriellement et émotivement.⁵⁵ Les êtres, les objets, le vent et l'eau ne sont-ils pas

déjà agréablement et douloureusement entrés en vous ? Ne sentez-vous pas leurs formes, leurs forces, leurs températures, leurs odeurs, leurs bruits dans votre corps ? N'est-il pas envahi par tout ce qui émane d'eux ? ⁵⁶

Il est plus facile de "peindre en pauvre" ⁵⁷ que d'écrire en pauvre. N'avoir rien que son corps. Qu'avez-vous besoin d'autre pour vous lancer à dessiner que de sentir ? Ne s'agit-il pas avant tout de saisir ? ⁵⁸ Il ne tient qu'à soi d'échapper à la description de la réalité extérieure ⁵⁹ et à l'écrasement de son encombrante finitude en ne faisant pas à nouveau des mots avec la peinture, ou avec la ligne, et pour mieux entrer en relation avec ce que vous avez "de plus précieux, de plus vrai, de plus replié". ⁶⁰ D'ailleurs, une ligne peut tant pour commencer. Croife en la vie interdit de lui imposer d'aboutir. Pouvoir faire en sorte qu'elle reste libre comme la pensée, qu'elle ne s'enferme pas, ne s'arrête pas dans la satisfaction d'elle-même. Elle n'est pas un objet utilitaire. Quelle émotion de voir cet être si fragile qui avance "sans broncher, sans se détourner, sans se nouer, sans à rien se nouer, sans apercevoir d'objet de paysage, de figure" et de se retenir de mettre cette ligne à mort ⁶¹ par une mise au point ignorante de ses besoins. Rester surpris par la difficulté à préserver la vie. Si l'oeuvre n'est pas vivante, au panier. ⁶²

Détruire le travail est une façon de rester libre en ne s'attachant pas, d'affirmer sa foi dans le mouvement vers l'avant, dans la vie qui a besoin d'un futur pour s'épanouir

"Le problème de celui qui crée, problème sous le problème de l'oeuvre, c'est peut-être -qu'il en ait fierté ou bien honte secrète- celui de la renaissance, oiseau phénix renaissant périodiquement, étonnamment, de ses cendres et de son vide". ⁶³

Provoquer un arrêt par un signe, qui n'est pas encore mouvement, participe aussi d'une menace à la vie. Cela revient à nourrir d'autres menaces comme celles de la guerre qui paralyse de proche en proche tout ce qui vit librement par "son immense continental cocon". ⁶⁴ Le mieux serait encore de ne pas regarder en arrière. ⁶⁵

Vous êtes seul. Attendez-vous à ce que personne autour de vous ne comprenne l'importance de ce que vous faites. ⁶⁶ Ne trahissez pas la vérité de votre démarche en anéantissant sa signification par une concession ⁶⁷ à vous-même ou aux autres.

Pourquoi chercher davantage à représenter quelque chose en particulier avec l'aquarelle si, étant "de ceux qui aiment le mouvement" ⁶⁸ qui caractérise ce qui vit, pour le plaisir "de faire venir, de faire apparaître", vous pouvez assister au cinéma du "petit tas colorant qui se désamoncelle en infimes particules". ⁶⁹ Voyez la conduite de la ligne qui cherche ⁷⁰ ou de celle qui dérive ⁷¹ qui s'effondre avec les formes dans l'aquarelle ⁷² comme elle rappelle parfois les conduites de la vie ! ⁷³ Par tout ce qu'elle suggère dans son incomplétude l'aquarelle comble celui "trop heureux d'être passé de l'autre côté, dans

l'aquarium, loin du coupant",⁷⁴ pendant que la gouache continue passivement à "respecter les intentions de l'auteur, du respectable auteur".⁷⁵ Plus tard, aguerri par les échecs à vouloir réveiller la gouache, vous réussissez à la voir vivre. Elle vous entraîne alors à "aller de l'avant, vivement et sans reprise, le trait dans la pâte colorée, légèrement s'y enfonçant, avançant comme un soc de charrue qui ne serait pas du tout lent".⁷⁶

Vouloir imposer une idée à l'image ? Vouloir un jour comme Michaux une écriture du non-verbal ? Echecs,⁷⁷ échec, si le corps ne vit pas ce que la main accomplit. Dans l'immobilité, le signe⁷⁸ est signal d'arrêt.⁷⁹ Vous le sentirez figé, inanimé, incapable d'incarner cette sensation du temps qui ne cesse de couler "comme un murmure qui ne finit pas, semblable à la vie, qui est ce qui nous continue, plus important que toute qualité".⁸⁰ C'est d'être prêt au défi que, dans la spontanéité d'une réplique qui devrait faire la preuve de son impossibilité, vous découvrez le geste vrai. Etre soi-même dans le geste, jouir enfin de l'envahissement du corps par le mouvement animal,⁸¹ être radicalement libéré des formes pensées.⁸² D'un coup, le signe est traversé par le courant de la vie.

Arriver à casser la volonté⁸³ qui bloque l'ouverture à l'aventure picturale; sinon renoncer à la possibilité de se découvrir dans son témoignage. Accepter l'épreuve. A force de rencontrer et d'être ouvert aux échecs, ils éclaireront progressivement ce qui vous fait obstacle et permettent

de poursuivre la route avec plus de vigueur.

Il faudrait être capable d'oubli de soi dans les situations quotidiennes,⁸⁴ les épisodes du travail, être disposé inlassablement à poursuivre des essais en les vivant. A cent lieux de la ligne, les peintures sur papier noir peuvent révéler l'importance de la clarté pour une quête de plus de liberté en affrontant dans le surgissement du monde inquiétant de la feuille métamorphosée en nuit les effarantes créations jaillissant du lointain des âges.⁸⁵ Découverte de la puissance magique de la couleur, de l'image auquel l'auteur ouvert et présent succombe et perçoit de l'intérieur de son travail les attitudes qui bloquent son cheminement.

Quand il est évident que toute situation peut contribuer à démasquer celui que vous êtes, vous transportez votre questionnement en voyageant. C'est alors que vous trouvez aussi, peut-être en Chine, que d'autres cultures ont réussi dans la peinture ce vers quoi vous aspiriez. Vous sentez quelque chose qui incarne ce que vous avez toujours voulu. Pour Michaux ce sont "les traits lancés, voltigeants, comme saisis par le mouvement d'une inspiration soudaine et non pas tracés prosaïquement, laborieusement, exhaustivement façon fonctionnaires".⁸⁶

C'est la sensation de l'unité d'un monde, où l'espace ne sépare pas les hommes et les choses, qui ravive cette tenace perception que l'homme se répand dans les murs et qui ferait demander pourquoi "le meilleur de lui qui est

hors de lui" ne serait pas "picturalement communicable".⁸⁷
 Comme toute expérience, c'est un envahissement. Il peut
 être profond, "submergeant par moments, par longs moments"⁸⁸
 ressurgissant longtemps, éclairant par la paix qui en émane
 les incompréhensions du passé mais aussi l'expérience d'un
 besoin, d'une obligation, de la nécessité de peindre plus
 intensément.⁸⁹

Quand vous luttez pour conquérir votre liberté vous évitez toute attache et possession. La peinture, en s'imposant comme la voie par excellence pour se parcourir, découvrir, saisir, brandit avec l'espace de travail et le matériel la menace du sédentarisme. Tragique dilemme de la liberté: devoir sacrifier en grande partie sa liberté immédiate de mouvement à celle attendue par la pratique des arts. De semblables déchirements dépendent de la valeur accordée à la conduite de votre recherche et de votre soif de comprendre en existant.

Tout ce que cette liberté a déjà permis de gagner sur l'ignorance de soi, en se risquant en pleine lucidité à laisser rentrer le monde plus profondément en soi⁹⁰ a modifié votre être. Avoir le courage d'écouter ce qui peut permettre d'accéder à plus de compréhension, à commencer par son corps. Ce corps est habité par les murs, les objets, la nature, les autres, la musique, qui entrent librement par la vue, l'ouïe, le toucher, et leurs sensations agréables ou horribles et par toutes vos créations mentales. Vous êtes d'autant plus habité par les visages des autres que,

comme Michaux, vous cessez pendant des années de vous tenir sous vos traits en prenant pour le vôtre celui du premier venu.⁹¹ Chacun adhère à l'un de ses visages. Vous vous demandez alors: "Comment peut-on avoir un tel sang froid que de faire l'exact portrait de quelqu'un et de voir un visage comme composé de traits"?⁹²

Voulant absolument saisir l'être et non l'apparence d'un visage vous ne pourrez vous empêcher de faire surgir au lieu des traits de contour, le double fluide que vous rencontrez en sondant ce visage "avec sans gêne".⁹³ Vous voyez que vous ne vous approchez de ce que vous attendez de vie et de signification dans l'activité picturale que si vous vous vautrez dans ce que vous regardez.. Difficile abandon des retenues afin d'être entier dans l'acte⁹⁴ qui doit vous servir à comprendre: Se laisser aller à la "frénésie, secrète au début et pareille à une sorte d'endossement, grandissant au fur et à mesure" de la participation de l'homme "s'unissant à la joie du travail conquérant".⁹⁵ "L'énormité de la vague qui déferle"... entraîne le coeur à frapper de "grands coups dans la poitrine ... y jetant de grandes, d'intolérables nappes de joie".⁹⁶ Etre entier dans son acte c'est avoir "palpitations, nausées" en éprouvant en vous, tout en dessinant un combat de boxe, les coups que vous portez au corps des boxeurs, prenant intérieurement élan pour ces coups qui pourtant n'aboutissent qu'à des traits de crayon.⁹⁷

C'est dans cet engagement de soi dans l'action que les

attitudes qui bloquent l'ouverture à l'être que vous cherchez apparaissent. C'est ainsi qu'étant submergé par une douleur qui rend à nouveau la vie abjecte, vous pouvez être tenté de tout détruire, de vous livrer à un gâchis final en vous abandonnant à votre rage, à votre détresse.

En étant profondément soi-même, vous réalisez parfois par le gâchis, un "triomphe par le ratage même" s'il vous dégage de ce que vous haïssez le plus comme "le statique, le figé, le quotidien, le prévu, le fatal, le satisfait".⁹⁸ Plus vous détruisez rageusement taches, formes, lignes, pigments, plus s'incarne sur la surface l'image de votre situation qui vous regarde, comme regardent Michaux ces têtes désolées "apportant leur misère à elles",⁹⁹ terriblement vivantes.

Authenticité. Compréhension. Réaliser qu'il ne sert à rien de vouloir une peinture qui incarne la liberté de la vie tant que son attitude "faussement calme"¹⁰⁰ contredit la libération de cette spontanéité.¹⁰¹ Par un geste vrai qui la réalise par un total engagement du corps et de l'esprit, vous éprouvez alors un soulagement des tensions que les mots n'auraient pu offrir. "Dans ce moment aucune alliance avec eux n'est concevable".¹⁰² Cette façon de se faire des peintures, "par le chemin du désordre, de la sauvagerie, de l'annihilation"¹⁰³ peut ne plus vous quitter quand elle se trouve bien de son harmonie avec ce dont votre vie est chargée. Mais au fur et à mesure que vous découvrez davantage en vous ouvrant dans l'acte de peindre, que de

nouvelles questions jaillissent ! D'où vient ce que vous voyez ? Quel rapport avec vous ? et pourquoi plus précisément des têtes encore apparaissent à Michaux quand il griffonne machinalement.¹⁰⁴ Ne devrait-on pas dire : "Hommes, regardez-vous dans le papier",¹⁰⁵ vous en saurez plus que dans un miroir ! Déjà la présence de l'homme s'impose quand il n'y a rien de particulier à vouloir représenter. L'homme resurgit dans l'aquarelle et de même dans les signes, bondissant, écartelé, gesticulant, directement relié à la danse intérieure.¹⁰⁶

Avec le temps, l'homme curieux devient peintre pris au piège. Vous êtes engagé dans un combat qui ne ressemble en rien aux conduites gênées des "premières sorties".¹⁰⁷ quand agissant avec ce qui se crée comme quelqu'un qui se "laisse mener",¹⁰⁸ vous sentiez petit à petit que vous pouviez vous permettre plus de familiarité. Quand la vie s'installe, s'ancre, vous ne vous laissez plus uniquement faire par les médiums. Vous troublez le papier,¹⁰⁹ vous malmenez les signes,¹¹⁰ vous allez vivement de l'avant.¹¹¹

Conscient de l'importance de l'aventure avec la totalité de la création visuelle, vous agirez de sorte que cette relation ne soit pas gâchée. Vous ne pouvez vous le permettre car vous avez un long parcours à accomplir ensemble. Vous sentez la nécessité de traiter ce qui fait la peinture comme un être¹¹² qui a besoin d'être placé devant des situations appropriées à son épanouissement. Il faut lui "trouver son terrain, le terrain pour l'exercice d'une vie,

d'une autre vie en instance, d'une nouvelle vie à accomplir".¹¹³ Pensez aux épreuves que peut traverser un couleur. Au début la ligne noire livrée à elle-même.¹¹⁴ Puis le noir devient "boule de cristal".¹¹⁵ Dans le sillage du trait il capte la lumière.¹¹⁶ Il devient membres, corps, silhouettes avec la danse du pinceau.¹¹⁷ Puis il devient l'envahisseur qui va franchir les frontières.¹¹⁸

Au début de l'aventure, vous regardez étonné, curieux, le film de ce qui se passe et vous vous retrouvez après quelques années sur des champs de bataille¹¹⁹ à lutter contre les forces que vous déchaînez.

Ennemi de la facilité, de l'habitude, par intérêt pour ce qui vit, toujours différent, en mutation, si vous cherchez à toujours être surpris, à faire apparaître, vous changez de médium avant que l'issue de la relation ne devienne prévisible, avant d'avoir toujours le dernier mot: du dessin à l'aquarelle, du lavis à l'encre noire, de la plume au pinceau, du fluide au pâteux et si vous pouvez, du visuel à l'écriture au visuel.¹²⁰

Cherchant à se parcourir pour se découvrir l'homme s'aperçoit que "le déplacement des activités créatrices est un des plus étranges voyages en soi qu'on puisse faire".

"La partie de la tête qui s'y trouvait la plus intéressée, se refroidit"¹²¹ "...Etrange émotion. On retrouve le monde par une autre fenêtre"¹²² comme habité par plusieurs, de la même façon qu'on se découvre un homme gauche et un homme

droit en pratiquant le piano¹²³ ou à la suite d'un accident qui vous prive d'un membre.¹²⁴ Eprouver d'autres façons d'exister, de concevoir l'espace comme il s'en présente l'occasion chaque jour en passant du sommeil à l'éveil.¹²⁵ La conscience de cette présence à son corps quelque transformée que soit son image est une épreuve intrigante. A quoi tient cette cohésion de ce soi à travers toutes les contradictions de l'être ?

Quand vous surveillez votre esprit depuis tant d'années qu'il interfère dans la moindre démarche entreprise pour vous connaître, vous êtes incrédule à relever le défi de la drogue à pouvoir mieux le dépister,¹²⁶ l'espionner, que vous ne l'avez fait.¹²⁷ Pourtant, celui qui est bien disposé envers les risques révélateurs, les surprises hors du banal a de quoi être satisfait : l'envahissement de l'espace visuel et mental par la mescaline est aussi violent qu'inattendu, le premier précédant toute pensée à un rythme démentiel. Pénible épreuve que d'utiliser les drogues qui sapent la volonté, pour traquer son esprit. Pour être capable d'observer le déroulement de la pensée, le bombardement des images, il faut demeurer tout le temps "contre" les hallucinogènes absorbés,¹²⁸ conscient que ce sont eux et non pas soi qui réalisent les visions.

C'est l'intrus installé dans la place qui est responsable des apparitions, du sentiment de présences, de "l'atroce expérience de la perte de soi".¹²⁹ Ces "troubles de

la composition",¹³⁰ ces répétitions de formes vibrantes élevées au superlatif,¹³¹ ce "véritable, formidable spectacle optique"¹³² sont infligés plus qu'offerts. Difficiles moments à passer quand on veut garder assez de recul et de présence à ce qui reste de soi, sapé par la foi en la toute puissance de l'illusion¹³³ pour avancer dans la connaissance de son esprit. Entre d'épouvantables traversées de terreurs démoniaques et des états d'indifférenciation, de "déluges d'infini",¹³⁴ vous découvrez l'utilité des barages élevés dans l'esprit pour préserver la stabilité du moi et l'incroyable "effort de l'intelligence"¹³⁵ qui est mis en œuvre dans la plus modeste opération de l'esprit tout au long de l'existence. Mais que pouvez-vous faire de cet infini si vous ne vous complaisez pas aussi à une désensibilisation progressive à la vie normale?¹³⁶ Pouvez-vous apprécier qu'il vous permette de vous dégager des chemins de la médiocre condition humaine avant de les avoir totalement parcourus?¹³⁷

Cette martyrisante épreuve vous fait connaître le drame de ceux qui vivent définitivement aliénés à eux-mêmes, dans l'esprit desquels on entre et on sort, jamais à l'abri, privés du recul de soi à soi.¹³⁸ Pourquoi ne pas rendre compte dans le détail de tout ce qui est subi visuellement et mentalement avec les hallucinogènes qui s'insèrent aussi dans cette recherche à se parcourir?

Cela peut se faire péniblement "après beaucoup de ratages",¹³⁹ car aux premiers traits esquissés des heures

après, vous en verrez d'autres "se superposer, zigzaguant, minuscules, nombreux",¹⁴⁰ "présences ininvitées, personnages, ou petites bêtes, avant-garde d'une pressante foule en marche"¹⁴¹ toutes animées d'un incroyable mouvement vibratoire qui vous poursuit. Mais il faudra accepter et arriver à se soumettre aux images trépidantes et brisées qui auront surgi dans votre vision agressée, avec des infinités de petits traits sans équivalents ni rapport, avec les formes spontanées d'aquarelles ou la force vivante des signes plastiques qui vous habitent. Aussi éloignées qu'elles de la fixité, du connu, des encombrants objets de la réalité quotidienne, encore plus dotées d'énergie, de mobilité, entraînées par le flot de cet "arbre de vie" qui donne tant envie de le rendre visible.

Pour documenter ces visions, il faut totalement s'oublier et passer outre ses propres goûts si vous avez horreur en particulier de la symétrie, des répétitions et des égalités; oublier d'atteindre les sensations colorées qui n'ont pas leur équivalent en peinture¹⁴² ou de rendre les sensations corporelles de perte de lieu, de mesure et de poids ou celles d'infini qui sont l'affaire de spécialistes de l'art psychédélique.¹⁴³

Comme pour toute situation dans laquelle vous vous engagez tout entier, une certaine lumière se produit.¹⁴⁴ Vous êtes frappé de découvrir après tout ce que vous avez traversé, la précarité de la santé mentale qui surgit avec la conscience de la nature illusoire des images. Vous êtes

marqué aussi dans votre travail , dans vos attitudes qui se ressentent des précédents dérèglements. N'ayant pas pris la drogue pour voyager dans un rêve, vous avez totalement éprouvé le paroxysme des sensations visuelles et corporelles. Leur contraste avec la perception antérieure de soi et du monde peut exiger alors que, sans lâcher le contact avec la sensorialité concrète du monde mental normal, vous brisiez encore d'autres contingences pour ouvrir l'acte créateur à plus de transcendance.¹⁴⁵

Dans l'entreprise que vous menez avec les arts plastiques vous ne faites cependant pas que de vous parcourir, de découvrir et de saisir. Par votre attitude même, la poursuite de votre recherche constitue un acte de dissidence.¹⁴⁶ Vous dénoncez les servitudes auxquelles se complaisent beaucoup d'artistes.¹⁴⁷ Vous manifestez un intérêt pour l'homme qui compte bien plus que les problèmes théoriques de l'art autour desquels les mouvements se battent et passe avant le narcissisme de l'expression du moi.

Continuant le chemin, vous comprenez que la méfiance du monde qui vous conduit à désobéir à ses formes pour échapper à l'aliénation, peut rendre en même temps aveugle et insensible à l'étrangeté présente dans tout ce qui est banal.¹⁴⁸ Même si avec le temps votre expérience et votre sens de l'humour invitent à plus de détachement, vous pouvez compter encore sur les ressources de l'énigmatique

peinture pour poursuivre la lutte dans votre besoin de saisir. 149

Seconde partie

Les textes révèlent un homme extrêmement conscient, réactif et vulnérable à ce qu'il vit, qui voit son être s'effriter étant donné les moyens disproportionnés qu'il se sent capable d'opposer à la puissance nivelante de l'environnement. Par l'attention à son vécu, à ce qui se passe en lui quelle que soit l'intensité de l'action ou de sa passivité, de son combat ou de son replis du monde, Michaux tente de sauver ce qui reste encore de son être et reconquérir ce qui lui échappe, de mieux comprendre sa situation déchirée entre un monde intérieur riche et vibrant de vie et un monde du dehors menaçant. Cherchant à trouver les réponses à son questionnement dans son expérience, il choisit de se ranger résolument du côté de ce qui vit. Il est de plus en plus non seulement conscient de sa vie intérieure mais livré par sa sensibilité à ce monde dont il se méfie. Il se trouve, dans l'exercice de la peinture, à être conscient des modifications de ses attitudes qui plus ouvertes, moins retenues, le conduisent à s'observer et se découvrir dans ce qu'il fait. Dans cette expérience, des compréhensions surgissent qui accroissent le champ de sa liberté en modifiant à leur tour ses attitudes, ses perceptions et le font passer pro-

gressivement de la position de refus à celle de participation, d'une méfiance défensive à une d'intérêt accru pour les autres et son environnement.

Si Michaux rapporte ce qui s'est passé et ce qu'il a retiré de son expérience, c'est qu'il estime que l'effort de se raconter vaut la peine pas seulement pour lui, le né-fatigué, mais aussi pour les autres. A aucun moment il ne brandit sa propre expérience comme un modèle. Il célèbre l'expérience pour sa valeur en soi: dignité de l'homme qui s'engage à exister pleinement pour comprendre. Michaux sait bien que l'expérience est privée, que ce qui lui arrive et ce qu'il ressent, ce qu'il en retire est très personnel, que les séquences de son aventure et de ses pensées n'ont aucune chance de correspondre à la réalité d'aucun être humain. D'ailleurs, son tempérament ne le porte pas à se mettre de l'avant, à s'attribuer des mérites. Il se tient à l'écart. Il prend seulement le risque de livrer de son expérience ce qui peut l'être, tel quel, quels qu'en soient l'objet et l'issue, la grandeur ou la petitesse. Ayant déjà raconté son expérience à lui-même "pour se parcourir", ayant senti ce sur quoi ouvre l'attention à ce qui se passe, il rend perceptible à d'autres sa valeur même en tant qu'accès au sens et à la liberté. Hanté par son questionnement, Michaux fait de toutes façons de sa vie le terrain d'une expérience continue. Ecrivant, il se trouve à la livrer au domaine public.

Parler ouvertement de son expérience comme il le fait

revient indirectement à faire constater sa possibilité. Encore faut-il, pour que quelqu'un perçoive la valeur des expériences rapportées, qu'elles paraissent être véritables et à sa portée. Il ne peut certes pas préjuger immédiatement de ce qu'il adviendra de sa propre aventure, ni de la forme dans laquelle il continuera à la relater. Mais ayant très tôt senti couler l'arbre de vie, il consacre des efforts à demeurer dans le courant de l'expérience. La continuité de l'attention à son vécu se matérialise à travers les différentes formes de ses écrits tel un projet de longue haleine. Lorsque ce vécu est consacré à sonder l'intrigue que lui pose son esprit, la forme de l'écrit se fait scientifique, analytique, classificatrice, pour respecter le caractère systématique d'une étude sur les effets des hallucinogènes.

Bien qu'il écrive d'abord pour se parcourir, Michaux écrit consciemment pour les autres et il le dit à plusieurs reprises:

... tantôt pour un compagnon que je m'imagine; pour une sorte d'alter ego que je voudrais honnêtement tenir au courant d'un extraordinaire passage en moi, ou du monde, qu'ordinairement oublieux, soudain, je redécouvre comme en sa virginité .150

Mais la communication ne consiste pas simplement en une information, elle est liée à la conviction de l'utilité du contenu pour l'autre.

Lecteur, tu tiens donc ici, comme il arrive souvent, un livre que n'a pas fait l'auteur bien qu'un monde y ait participé. Et qu'importe? Signes, symboles,

élans, chutes, départs, rapports, discordances, tout y est pour rebondir, pour chercher, pour plus loin, pour autre chose.

Entre eux, sans s'y fixer, l'auteur poussa sa vie.

Tu pourrais essayer, peut-être, toi aussi? 151

En encourageant l'autre à faire l'expérience de sa vie pour en chercher le sens, il propose la pratique de l'écriture, comme moyen de surmonter les difficultés à se saisir.

Ce livre, cette expérience donc qui semble toute venue de l'égoïsme, j'irais bien jusqu'à dire qu'elle est sociale, tant voilà une opération à la portée de tout le monde et qui semble devoir être profitable aux faibles, aux malades et maladifs, aux enfants, aux opprimés et inadaptés de toute sorte. Ces imaginatifs souffrants, involontaires, perpétuels, je voudrais de cette façon au moins leur avoir été utile. 152

Ecrits, poèmes pas pour "en sortir" mais par "exorcismes", pour se libérer d'emprises". "Cette montée verticale et explosive est un des grands moments de l'existence. On ne saurait assez en conseiller l'exercice à ceux qui vivent malgré eux en dépendance malheureuse. 153

Le récit de son aventure avec les arts plastiques révèle une préoccupation analogue:

Qui ayant suivi mes signes sera induit par mon exemple, à en faire lui-même selon son être et ses besoins, ira, ou je me trompe fort, à une fête, à un débrayage non encore connu, à une désincrustation, à une vie nouvelle ouverte, à une écriture inespérée, soulageante, où il pourra enfin s'exprimer loin des mots, des mots, des mots des autres. 154

On retrouve cette pensée pour les autres lorsqu'il décrit des séances rageuses d'exaspération où il se livre à un ~~gâ-~~chis avec la peinture.

Ce que c'est? Eh, cela vient en criant, voilà ce qui m'importe.

Comme j'ai le coeur léger après tout cela, malgré l'épuisement!

Quel bien je me suis fait! Si je pouvais faire à d'autres seulement la moitié du bien que je me fais,

je n'aurais pas de gêne à aller fréquenter le monde.
 Qui peut donner cela ne peut être mal reçu.
 Je partirais avec la conscience paisible d'un bon
 médecin.
 Hélas! c'est intransmissible. 155

Une participation à la visée commune est encore sensible en
 pensant aux aliénés mentaux lors des séances avec les hal-
 lucinogènes.

Comme je les voyais! Comme j'aurais voulu parler en
 leur nom!... Il faudrait, me répétais-je, qu'un jour,
 si je retrouve mes moyens, j'arrive à écrire en leur
 nom à eux. 156

Faire l'expérience de la vie telle que le conçoit
 Michaux revêt une valeur pour tous ceux qui croient dans
 l'avenir.

Jamais, Jamais, non JAMAIS, vous aurez beau faire,
 jamais vous ne saurez quelle misérable banlieue
 c'était que la Terre. Comme nous étions misérables
 et affamés de plus Grand... on sentait la délivrance
 poindre au loin, au loin, pour vous. 157

Dans quelque cent ans, j'ai confiance, le monde
 sera large. 158

Dans le mouvement cosmique de ce qu'il nomme la "grande
 Marée", ¹⁵⁹ il est conscient de la fonction de celui qui est
 délibérément branché sur le futur: "L'artiste est d'avenir,
 c'est pourquoi il entraîne." ¹⁶⁰

Il valorise l'expérience en dévoilant toutes les fa-
 cettes de la sienne, même les moins flatteuses, parce
 qu'elles sont là, ainsi, et qu'il importe peu de savoir
 d'avance d'où jailliront les réponses au questionnement. Ce
 questionnement est loin de consister en une activité spécu-
 lative fournissant la matière à un penchant pour l'écriture.

Pour Michaux, il est fondamental à l'existence.

Les problèmes soulevés ne comptent pas être résolus au niveau des processus logiques de l'intellection pour pouvoir être ensuite rapportés au langage écrit. Michaux se méfie des raisonnements, de la logique. Les éclaircissements sont à attendre dans les significations qui naissent des actes eux-mêmes, de ce qui arrive, de l'ensemble des phénomènes, même les plus anodins, dont on fait l'expérience.

Ce n'est pas non plus pour abonder dans un des genres que les lecteurs attendent alors d'une oeuvre littéraire qu'il commence à écrire. Il souligne l'importance de ce qui doit être rapporté en sacrifiant tout à l'authenticité de sa forme.

Il fait tout pour ne pas se faire prendre pour un professionnel dont le style primerait sur le contenu. Son langage, souvent écartèlement et bafouage de la langue commune, plus simple ou moins banal, porte la marque d'une sensibilité aigüe qui, exacerbée au lieu d'être refoulée, le porte à la révolte. Cela l'entraîne à une recherche exigeante du verbal, qu'il décrit ses replis sur lui-même, son monde intérieur, ses manoeuvres d'exorcismes ou ses moments avec les arts visuels ou les drogues. Il conserve la même attitude de franc-tireur avec le dessin et la peinture. Michaux a beau avoir gagné avec le temps en simplicité, il n'a pas fait l'effort de se raconter ou de peindre par souci de complaisance. La facilité n'est pas la voie suivie par celui qui brûle de comprendre et dépasser l'absurdité

de sa condition pour y voir clair. Il a assez lu de vies de saints, de mystiques et de grands hommes pour savoir qu'il n'est pas si exceptionnel. Il agit et réagit en conformité avec son idée de l'obligation que l'homme a de plonger dans l'exister pour accomplir sa condition d'être au monde. Pas de concession. Michaux tient avant tout à être vrai dans sa langue comme il veut être vrai dans l'expérience qu'il fait avec la peinture. Dans ce combat avec sa propre langue, il hurle son aliénation ressentie jusqu'au niveau de la communication avec ceux qui, en quête de vérité, partagent douloureusement comme lui les épreuves de l'existentialité. En rapportant la situation dans laquelle baigne son expérience, il la destine encore davantage à réveiller la conscience de son importance pour les autres.

A ceux-ci, les textes permettent d'établir une complicité entre leur expérience et celle d'un homme en conflit avec lui-même, avec la société, son organisation, ses préjugés, ses incohérences, son manque de vie et qui, ironique ou mordant, multiplie les stratégies entre la défensive et l'attaque pour demeurer en vie. Pour être disponible à l'expérience, il s'efforce lui aussi très tôt de se libérer le plus qu'il peut, de l'aliénation, fuyant les situations confortables qui ne sont pas propices aux expériences significatives, en étant prêt à l'action et au combat, en sachant accueillir ce qui arrive, en étant attentif à tous les aspects de l'expérience qui rejoint l'homme dans son vécu.

On notera que les hallucinogènes dont il fera quelques années l'analyse alors qu'il avait cinquante ans, n'ont jamais été absorbés par goût ou plaisir pour les "voyages" mais pour sonder l'esprit.

Dans la mesure où ces exigences sont remplies, l'expérience est à la portée de tous, et il ressort qu'elle est vraisemblable et possible tant par les détails très complets que Michaux fournit pour cerner les siennes que par l'authenticité qui émane des aspects qualitatifs de la narration.

Les textes font remarquer que le surplus d'être que l'expérience permet d'espérer conquérir n'exige pas un sujet hors du commun ni des situations exceptionnelles puisque l'homme des aventures relatées est un marginal, allergique aux conventions sociales, qui a laissé l'université pour s'engager comme marin. Michaux ne déborde pas non plus de santé physique; il a le coeur malade. Porté plutôt à la paresse, il n'est longtemps reconnu que par un petit cercle de lecteurs et quelques écrivains comme Jules Supervielle ou Jean Paulhan.

Ce que la vie propose à l'expérience dont Michaux parle n'a rien d'exceptionnel non plus. La plupart du temps les situations et objets de l'expérience sont ceux du contexte familial à toutes les vies: les événements sociaux, la pratique d'un art, les accidents, les comportements, les rêveries, la pensée, l'isolement, les voyages, les

relations humaines. Souvent l'événement dans lequel l'expérience prend racine est du plus banal. La trame sur laquelle l'existence se construit peut se ramener à peu de choses:

Voyant une grosse année réduite à si peu de pages, l'auteur est ému. Sûrement, il s'est passé encore bien d'autres choses. Le voilà qui cherche. Mais il ne rencontre que brouillards. 161

Mais rien ne reste commun lorsque le corps et l'esprit prêtent attention à ce qui se passe, que l'être plonge tout entier dans l'espace du phénomène. Il suffit de rester ouvert, sensible et attentif à tout ce qui bouge en soi, hors de soi et qui constitue la vie, le non-arrêté. Et c'est ce que reflètent les textes avec beaucoup de simplicité.

On remarque chez Michaux, dès sa jeunesse, une très grande sensibilité aux bruits, aux formes, aux couleurs, aux forces qui se dégagent de son environnement et qu'il réactive à son gré par l'imagination. Rien ne laisse son équipement sensoriel indifférent. Cette ouverture le rend en même temps vulnérable à tout ce qui l'atteint de désagréable et l'oblige à se construire des refuges ou à faire preuve de retenues. Mais cette sensibilité demeure et lui permet de vivre en particulier de plus en plus profondément l'expérience des éléments du langage visuel qu'il met en mouvement avec les arts plastiques au fur et à mesure qu'il découvre les retenues qui l'empêchent d'être lui-même.

Les textes rendent sensible aussi l'authenticité des expériences de Michaux, leur réalité, tandis que l'étendue des informations ramassées pour chacune permet de saisir qu'elle est cernée dans tout ce qui constitue l'importance du vécu. L'authenticité se perçoit au niveau de la langue et du contenu. Les objectifs de Michaux imposent d'autres exigences que celles de la rédaction d'un journal ou la création d'un poème. Il faut arriver à dominer les difficultés de l'écriture à traduire la pensée qui veut rendre compte de l'expérience sous sa dimension qualitative, pour faire saisir, éprouver la richesse, l'intensité, la profondeur de ce qui est vécu à tous les niveaux. Il faut respecter aussi la complicité de ce qui est vécu en ne sacrifiant pas cette réalité à un récit qui se ferait schématique pour pouvoir demeurer clair.

Ces textes dépeignent l'expérience dans l'enchevêtrement très dense d'événements sensoriels et psychiques dont les significations relancent le questionnement de départ et les énigmes à élucider. Le soin extrême à rendre la contradiction de l'être, la multiplicité des moi, des niveaux de la pensée, les caractères paradoxaux de l'expérience humaine, accentue le niveau d'authenticité du récit. Comme dans l'expérience, les textes reflètent aussi la présence de celui qui subit et celle de celui qui en lui se voit subissant, rôles dans lesquels Michaux se glisse continuellement jusque dans ses ouvrages consacrés à ses relations avec

les hallucinogènes.

L'expérience rapportée par Michaux rassemble également les stratégies qui se sont avérées efficaces pour faire face au fil des jours, à la condition d'être - jeté-dans-le-monde, pour se protéger, pour désamorcer, dominer les situations, pour se mesurer avec l'inattendu ou avec son esprit, avec l'art, avec l'écriture, pour comprendre, laisser la porte ouverte à l'être, aux phantasmes, avec ironie, douleur, emportement. Fidèles à rendre le tout de l'expérience, les textes sont comptables des significations qui ont été atteintes, des joies qu'elles ont procurées, qui ont éclairé sur l'être, les attitudes, guidant les actions, modifiant les comportements, portant à la participation, ouvrant à plus de liberté, débouchant sur de nouvelles compréhensions.

Le ton dogmatique ne convenant pas à celui qui croit en la liberté, Michaux ne l'emploie jamais que pour renforcer l'humour et l'ironie qui font également partie de l'éventail des attitudes face à l'expérience que l'on vit. Plus tard, Michaux écrit à la seconde personne du singulier une série d'aphorismes qui ne manquent ni de sagesse ni d'humour. ¹⁶²

A travers l'oeuvre écrite de Michaux, c'est l'expérience humaine qui constitue en profondeur l'objectif du récit, la sienne propre n'étant rapportée avec les qualités et les dimensions qui permettent de la cerner et de la voir dans son authenticité que pour mieux montrer la place

et la valeur que l'expérience peut prendre dans la vie de chacun.

La place qu'occupe l'expérience dans toute la vie de Michaux et la valeur qu'il lui attribue dans sa quête de sens permettent de comprendre que les textes directement reliés au discours sur la peinture -poèmes associés à des dessins, articles sur l'art, ouvrages sur les signes, cheminement, les dessins d'aliénés- ne séparent pas l'expérience de l'artiste de l'expérience de l'homme. L'aventure avec les arts visuels n'est pas une expérience isolée ou prioritaire. Elle ne relègue pas les autres modes d'interrogation.

Cinq années environ séparent les premiers écrits des premiers dessins. L'activité picturale se poursuit ensuite parallèlement à l'écriture mais ne devient importante qu'à partir des premières expositions, dix années plus tard. L'activité picturale ouvre le champ du questionnement en interrogeant les possibilités du non-verbal à tirer au clair, avec ses moyens propres, le mystère qu'est l'homme aliéné à lui-même non seulement par sa situation existentielle mais par les limitations, le barrage de son langage. Les arts visuels ont du sens s'ils ne l'aliènent pas plus à faire des tableaux que l'écriture ne l'a entraîné à faire de la littérature. Les arts visuels n'ont aucune raison de faire plier Michaux aux règles de la production ou de la reproduction des objets morts et encombrants de l'espace exté-

rieur quand ils doivent l'aider à révéler l'être, ce qui vit.

Michaux connaît bien la peinture et pas seulement celle de Klee, de Ernst et de Margritte. Mais il n'a rien à faire pour son projet des théories, des fonds bouchés, des problèmes de représentation ou d'une investigation qui tiendrait sa justification d'une recherche sur les concepts artistiques. Seules les découvertes attendues par un commerce avec le dessin et les couleurs le portent vers les arts plastiques. L'être qui peut entrer tout entier dans le jeu des formes, des lignes, des couleurs, est sa préoccupation principale.

Les intérêts à exprimer la continuité du temps, la fluidité de l'être, la palpitation de la vie, son énergie, sont des corollaires. Aucune raison de se demander ce que les arts vont tirer comme bénéfice ou essuyer comme dommage. Les arts visuels permettent d'abord, sans rien savoir, de voir ce qui va se passer devant ses yeux, dans un contact direct avec la feuille, avec l'inconnu, en s'abandonnant aux médiums, à la main, au corps, en débranchant le mental qui travaille avec les images usées des mots.

Les arts sont au bénéfice de l'homme qui dès l'origine en a fait un moyen naturel et simple d'accès à du sens. Michaux s'indigne de l'oubli de cette fonction par l'art occidental qui se tourne vers lui-même plus volontiers que vers l'homme. Le faire de l'art est destiné à participer à la résolution des questions que l'homme se pose sur lui-

même avant d'être une production d'objet. En élargissant le champ de son expérience aux arts visuels, ce n'est pas un savoir peindre ni un savoir quoi peindre qui sont visés. Il est demandé à la peinture de saisir, dans le sens d'un événement de compréhension qui, par l'action, court-circuite toute discursivité.

L'attitude dans le domaine du non-bavard est aussi exigeante que dans le contact avec le monde des êtres, des événements, et des mots: rester ouvert, accueillant et fuir la facilité. Pour saisir le sens du monde qui l'entoure et l'habite avec la peinture pour compagne, Michaux investit toute sa sensibilité, son émotivité, sa détermination, son questionnement dans la relation avec la surface. C'est le même homme qui, se posant les mêmes questions, peint, rêve, voyage ou écrit. Il se montre toujours aussi ouvert et attentif à tout ce qui se passe en lui et devant lui, qu'il soit en train de peindre ou occupé à d'autres activités.

L'expérience avec les arts plastiques ne se singularise que parce qu'elle ouvre plus souvent un monde de formes, imprévisibles par l'imagination la plus exubérante, et à un monde de silence qui va permettre de regarder ailleurs que dans les objets et les mots; nuance énorme quant au potentiel de sens que les arts visuels vont pouvoir offrir. Se questionnant avec la peinture et le dessin, des significations surgissent, des comportements se dénoncent dont en retour l'activité artistique va profiter pour dévoiler à nouveau d'autres dimensions cachées de l'être, de

la relation au monde, aux autres et à soi.

L'expérience qui s'accroît au fil des ans avec la peinture ou le dessin ne tire pas sa valeur ni son intérêt de ce qu'elle permet d'atteindre à une maîtrise plus grande des moyens artistiques mais de ce qu'elle aura permis de dévoiler de l'être. La peinture et le dessin ne servent pas à délivrer des phantasmes. Michaux a l'écriture pour cela. S'il trouve un soulagement à peindre ou à dessiner, c'est qu'en s'ouvrant lui-même complètement à l'expérience, il en vient à désamorcer les causes de ses propres tensions et ses bloquages. Les effets que l'activité artistique ont sur son état de santé sont pour lui une révélation dont il tire parti.

Le soin apporté à relater qualitativement l'interrelation entre la pratique des arts visuels et la découverte de l'être et du monde qui pose les questions dans le silence du geste, souligne la valeur ontologique de l'expérience de l'artiste qui rattache sa création à l'ensemble du sens de son vécu. Continuellement, l'expérience avec la peinture est reliée aux événements et leçons du passé, aux préoccupations de l'instant: à cet être complexe qui n'arrive pas à être, à ce moi qui étouffe la reconnaissance de cet être, à l'allergie à ce qui est fini, fixé, stable, à tout ce qui ne vit pas, menace, n'est pas en mouvement, palpitation, à la fascination des visages, à l'appréhension de l'autre, au mouvement vers l'autre, aux ténèbres et à la lumière, à la conscience d'exister, à la souffrance physique et morale,

au temps qui file, à la sensibilité de notre état animal, à la spiritualité qui émane des êtres, des visions, à la quête d'infini, au combat auquel on est invité et contraint pour survivre, pour sauver ce qui reste de soi, pour se sentir vivant.

Dans cette expérience de l'artiste élargie au visuel, le regard est aussi vif que lorsqu'il circule dans la rue, le coeur aussi livré aux palpitations de l'émotion, le corps, à l'accomplissement des gestes les plus étonnants. Pour Michaux, l'expérience de l'artiste reste l'expérience de l'homme en quête de sens en collant au phénomène visuel et silencieux, au lieu du sonore ou du verbal. Le problème n'est pas changé, l'homme n'est pas entraîné à se masquer sa situation, mais à la résoudre. L'expérience ne le conduit pas à s'aliéner au monde en s'oubliant dans l'activité artistique mais à le rejoindre par la compréhension.

Pour Michaux, l'expérience de l'artiste est décrite comme présentant les mêmes exigences et les mêmes risques que l'existence de l'homme dans laquelle il se fond. Il expose ses travaux, publie ses recherches, les reproduit dans ses ouvrages et les commente. A une époque où l'effervescence des arts a préparé le public aux surprises des théories esthétiques de différentes écoles, il affiche sa croyance en la liberté qui découle de la compréhension de l'expérience individuelle. Ici encore, nous retrouvons dans l'acte initial d'exposer des dessins et des peintures hors des normes esthétiques des années trente non tant une

provocation que l'affirmation que toute personne peut entreprendre une semblable démarche sans autre bagage que la sensibilité, l'attitude d'ouverture et la détermination à saisir.

L'expérience de l'artiste qui débouche sur les significations auxquelles a abouti son questionnement l'entraîne à montrer son travail et à expliquer son cheminement non parce qu'ils sont l'un et l'autre originaux mais parce qu'ils représentent sa recherche de sens.

L'événement mescalinién ne fait que mettre un peu plus l'accent sur la valeur accordée à l'expérience dans les moyens d'expression qui sous-tend tout l'oeuvre de Michaux. Pour quelqu'un qui a en horreur les répétitions et les objets, qui laisse couler l'aquarelle, qui s'est évertué à libérer son geste des images de l'esprit, le rendu fidèle de ce qu'il voit défiler devant ses yeux dans l'absorption de la drogue devient pour quelques années l'objet normal d'un travail de reconstitution de ce vécu, alors qu'avant, le dessin servait à découvrir. Ainsi l'expérience que peu de gens ont l'occasion de vivre mais néanmoins qu'ils ont à comprendre s'ils veulent saisir la position précaire établie entre le corps et l'esprit - l'illusion de santé - est mise à la portée de tous.

Les dessins mescaliniens qui reproduisent le spectacle visuel perturbé documentent le récit minutieux du drame de l'esprit par des images qui n'ont rien à voir dans

dans leur genre avec les aquarelles et les signes qui précèdent. Mais ils répondent à la même nécessité de lier l'activité créatrice à l'expérience de l'instant et de fonder le moyen et la forme à ce qui est en question. L'unité de l'oeuvre réside dans l'authenticité de l'expérience.

Michaux ne cache pas que ces images ne sont pas de lui mais appartiennent à la drogue. Ceci n'ôte rien à l'originalité de l'entreprise et aux mérites de Michaux mais renforce la compréhension de l'oeuvre comme une valorisation de l'expérience humaine en général à travers l'exploration d'une aventure individuelle qui rend compte des difficultés de vivre la quête du sens de l'existence en même temps que de sa possibilité.

Dans ce chapitre, l'analyse herméneutique des écrits de Michaux nous a conduit à dégager les aspects complexes de l'expérience de l'art de l'artiste et la signification attachée à ces différents aspects.

Parmi l'ensemble des données de l'essai, nous remarquons les relations étroites entre les dimensions sensorielles et affectives, et la mémoire, qui toutes contribuent aux significations nuancées de l'expérience. Par rapport à ces données, nous pourrions maintenant dégager les implications de notre compréhension de l'expérience de l'art pour l'enseignement des arts plastiques.

Notes

¹ Voir bibliographie à la fin de l'étude.

Pour alléger la lecture des notes de ce chapitre, nous ne donnons que le titre et la page dans les références aux ouvrages dont Henri Michaux est l'auteur. La bibliographie fournit la référence complète des écrits majeurs de Michaux retenus pour l'analyse herméneutique.

² "Vaste continent de Michaux", image développée par Geneviève Bonnefoi dans Henri Michaux, peintre (Ginials: Abbaye de Beaulieu, 1976).

³ L'univers fantasmagorique de l'oeuvre occupe comme dans la réalité une grande partie de l'espace. Pour voir l'oeuvre de Michaux sous l'angle de la fantasmagorie consulter le travail de James Burty David, La fantasmagorie dans l'oeuvre d'Henri Michaux (Paris: Fernand Nathan, 1981).

⁴ Les textes de Qui je fus dès 1927 situent une prise de conscience des nombreuses voix qui parlent en lui-même au nom des facettes contradictoires de la personne. Il en résulte un très grand désir pour Michaux de connaître celui qui tient simultanément ou successivement tous ces rôles. Les textes ultérieurs sont nombreux à révéler la confusion qui règne dans les actes et les pensées de celui qui se

perçoit en train de "vivre l'altérité du moi". (L'infini turbulent, p.141).

5 Passages, p.180.

6 Titre d'un texte précédant Plume qui souligne l'intérêt de Michaux pour cet Espace du dedans, autre titre qui rassemble de nombreux écrits qui situent le degré d'intériorisation des contacts avec le monde.

7 Passages, p.132.

8 René Bertelé rapporte ces propos dans: Panorama de la jeune poésie française (Paris: Laffont, 1944).

Paradoxalement dans la préface d'Ecuador, il se décrit ainsi: "Un homme qui ne sait ni voyager ni tenir un journal a composé ce journal de voyage. Mais, au moment de signer, tout à coup pris de peur, il se jette la première pierre. Voilà. L'AUTEUR. 1928 "

9 Emergences-Résurgences, p.116.

10 "Je ne veux apprendre que de moi, même si les sentiers ne sont pas visibles, pas tracés, ou n'en finissent pas, ou s'arrêtent soudain". (Emergences-Résurgences, p.17).

11 Emergences-Résurgences, p.9.

12 Passages, p.142.

Michaux a aussi conscience de la mort: "Nausée ou c'est la mort qui vient" (Ecuador, p.97), "Chant de mort", "Sur le chemin de la mort" (Un certain Plume, dans Espace du dedans p. 103 - 112), "La vérité" (Mes propriétés, dans Espace du

dedans, p.74). Mais tout son intérêt, sa pensée et ses actes sont des hommages rendus à la vie. Il s'intéresse en conséquence à tout ce qui bouge, qui se transforme, qui est instable, qui coule comme "les moments qui bout à bout font la vie,... corde qui indéfiniment se déroule sinueuse"

(Passages, p.197). Avec les dessins des visions mescaliniennes il croit alors "montrer l'arbre sans fin, l'arbre de vie qui est une source, qui est, piqueté d'images et de mots et proposant des énigmes, l'écoulement, qui sans interruption, même d'une seule seconde, traverse l'homme du premier instant de sa vie au tout dernier, ruisseau ou sablier qui ne s'arrête qu'avec elle". (Paix dans les brisements, p.31).

13 Il se sent lui-même questionné par le destin. (Passages, p.112), "J'écris afin que ce qui est vrai ne soit plus vrai" (Passages, p.146).

14 Plume, p.99.

15 Face aux verrous, p.190.

16 Cette multiplicité du moi constitue le thème dominant d'une partie de Qui je fus. Dans la postface de Plume le problème est envisagé sous l'angle de la position d'équilibre. "J'aurais pourtant voulu être un bon chef de laboratoire, et passer pour avoir bien géré mon moi." (Plume, p.212).

17 "L'homme -son être essentiel- n'est qu'un point. C'est ce seul point que la Mort avale. Il doit donc veiller

à ne pas être encerclé." (La nuit remue, p.30).

18 Face aux verrous, p.76.

19 Passages est parmi tous les écrits celui qui donne la meilleure idée de la largeur du questionnement. Ensemble d'essais, de notes, de réflexions publiées pour la plupart entre 1937 et 1963, qui demandent pourquoi l'homme n'est pas uni ? (p.139), qu'y a-t-il de pire pour lui que d'être achevé ? (p.55), pourquoi vit-on comme des myopes (p.68), n'avons-nous pas plus de sensibilité ? (p.9), pourquoi ne communiquerait-on pas le meilleur de l'homme qui est hors de lui dans la peinture ? (p.100), comme sa façon de vivre, de sentir ? (p.192), pourquoi n'employons-nous pas toutes nos facultés ? (p.142), pourra-t-on mesurer la puissance du cerveau ? (p.29), quels sont nos pouvoirs ? (pp.209-11), que fait-on quand on nous regarde ? (p.100), comment peut-on avoir un tel sang-froid que de voir un visage composé de traits ? (p.89), pourquoi l'espace est-il tabou pour les peintres ? (p.64).

20 Henri Michaux, dont la biographie est retracée dans l'ouvrage de G.Bonnefoi, est né en 1899, un an avant H.G.Gadamer.

Cette citation aurait pu servir d'introduction à l'essai d'herméneutique: "Saisir: traduire. Tout est traduction à tout niveau en toutes directions" dans Saisir, ouvrage non paginé.

21 L'humour et l'ironie sont omniprésents dès les

premiers écrits. Ils abondent dans la création des "états tampons" d'Ailleurs, et la création du personnage d'Un certain Plume, les "tranches de savoir" de Face aux verrous. Ils servent à neutraliser les entraves du monde réel sur le questionnement en lui opposant un monde imaginaire, en faisant subir au double de l'auteur les mésaventures qui lui sont destinées.

22 Les exorcismes sont les grandes armes de l'arsenal imaginaire de Michaux. Ils l'aident à supporter sa condition existentielle. C'est un moyen de libération trouvé dans la poésie (préface d'Epreuves, Exorcismes). "C'est pourquoi dans le réel, comme on dit, je ne fais de mal à personne, même pas à mes ennemis." (Vie dans les plis, p.13).

23 La bibliographie critique établie sur l'écrivain par F. d'Argent dans les Cahiers de l'Herne, compile déjà en 1966 plus de deux cent soixante quinze articles. En 1976, celle de G. Bonnefoi sur le peintre dépasse les cent soixante quinze entrées. (Henri Michaux, peintre).

24 Le phénomène artistique est lié au qualitatif. Le problème que soulève très souvent la recherche en éducation artistique concerne la difficulté de conserver cette dimension. On peut voir à ce sujet ce qu'en dit K. Beittel dans: "Qualitative description of the qualitative" Actes de la recherche en éducation artistique (Montréal: Concordia, 2 (1978), p.91-113.

25 L'angoisse existentielle est l'expérience fonda-

mentale de l'adolescence de Michaux. Elle est le thème de "Partage de l'homme" (Qui je fus), des difficultés dans "Une vie de chien" (La nuit remue), "Ainsi je circulais en angoisse dans mon corps" (La vie dans les plis, p.152). Cette angoisse est alimentée par le sentiment de dérégulation "Ecce Homo", (Epreuves, Exorcismes, p.50-55), d'avilissement et de subordination: "toute situation est dépendance et centaines de dépendances" (Epreuves, Exorcismes, p.7), de manque exprimé par le poème "Ma vie" (La nuit remue, p.92), du vide sur lequel est bâti le monde: "Oh! Vide! / oh! Espace!" (Espace du dedans, p.78), du conflit entre le monde intérieur et le monde extérieur en particulier de l'impuissance: "l'homme retrouve sa défaite: le quotidien" (Plume, p.67), des chaînes dont celles de l'hérédité et de l'éducation ("Chaînes" pièce en un acte, Plume). Ce damné XX^e siècle homicide (Passages, p.96), où "les choses sont dures, la matière, les gens sont durs et inamovibles" (Plume, p.112), offre surtout des souffrances physiques et morales: (Plume p.115; La nuit remue, p.65; La vie dans les plis, p.49), et la vision de l'immuable: "qu'est ce qui est pire que d'être achevé?" (Passages p.53)

26 Face aux verrous, p.57.

27 "une peur irraisonnée" (Face aux verrous, p.75).

28 Le voyage en Grande Garabagne peut être saisi comme une charge sur la condition humaine et la dislocation de l'individu.

29 Ailleurs, p.17

"L'enfant est pour les mouvements libres. Le petit d'homme, dès les premières années la maison siège d'interdits nombreux, l'impressionne. Dans cette prison "demeurent" et sont à demeure des meubles et objets lourds, le tout beaucoup plus détestable (s'ils sont détestés), plus haï et vainement haï, plus inoubliablement que les parents, plus habité d'occulte, plus figé, plus appuyé (et au début de la vie plus gigantesque)."

"Là se déroule le rituel du quotidien qui paraît ne devoir finir jamais." (Une voie pour l'insubordination, p.14).

30 La vie dans les plis, p.238.

31 D'autant plus en péril qu'il sait la malléabilité de l'homme. (Passages, p.32-35).

32 "Comme moi la ligne ne se soumet pas" (Emergences-Résurgences, p.12). Il s'agit évidemment de la soumission aux sollicitations au monde à vous perdre en vous séduisant.

33 La participation va se faire progressivement par l'écriture et le dessin.

"Moi aussi, un jour, tard, adulte, il me vient une envie de dessiner, de participer au monde par des lignes." (Emergences-Résurgences, p.11).

34 "Je crache sur ma vie, je me désolidarise" (La vie dans les plis, p.9).

35 Face aux verrous, p.73.

36 Ces contradictions sont introduites par la multiplicité du Moi. "Nous sommes toujours trois dans cette galère. Deux pour la conversation, et moi pour ramer." (La nuit remue, p.10). Michaux souligne la conscience de présences en soi que plus tard la drogue ne fait que rappeler: "Rarement j'en ai pris sans que nous n'ayons été deux. Moi et quelqu'un au courant de moi, par-dessus moi." (L'infini turbulent, p.124). Ces moi ne font pas que d'observer. Ils sont perçus comme des antagonismes: "J'ai laissé grandir en moi mon ennemi..." (Epreuves, Exorcismes, p.119). Ils ont chacun leurs besoins et leurs tactiques. Le moi du repli, du refus se trouve bien dans la paresse: "Je me couche toujours très tôt et fourbu et cependant on ne relève aucun travail fatigant dans ma journée. Possible qu'on ne relève rien." (La nuit remue, p.101). Contre "la naturelle inertie" (Emergences-Résurgences, p.64) et "la récompense de la paresse" (Postface de Mouvements) le moi du rejet a besoin de l'agressivité: "Mon salut est dans l'hostilité. La difficulté est de le garder." (Passages, p.105), mais surtout de l'action: "Agir plutôt que subir..." (Face aux verrous, p.105), "Plutôt agir sur ma machine à être (et à penser) pour me trouver en situation de pouvoir penser nouvellement, d'avoir des possibilités de pensées vraiment neuves." (Passages, p.151). Mais la lutte entre ces moi est pénible: "Je me jette en avant, je reviens en arrière, je me jette à nouveau en avant." (La vie dans les plis, p.32). "Il voudrait agir. Mais la boule veut la perfection, le

repos." (Plume, p.116). Il arrive que cette boule protectrice de l'adolescence se dissolve. "Autrefois, j'avais trop de respect de la nature. Je me mettais devant les choses et les paysages et je les laissais faire. / Fini, maintenant j'interviendrai." (de "Mes propriétés" dans L'espace du dedans, p.60). Le Moi de l'action finit par revendiquer sa place dans le texte "Pouvoir" (Passages, p.207-211) à propos de la création du poème: "Agir, je viens." (Face aux verrous, p.32-35).

37 L'imagination et la rêverie enrichissent le monde intérieur. Leur importance est soulignée par les descriptions de ces pays d'Ailleurs, par les ouvrages sur les relations entre les différents niveaux d'éveil dans Façons d'endormi, Façons d'éveillé, par les stratégies de défense auxquelles elles peuvent servir pour intervenir: "Je mets une pomme sur ma table. Puis je me mets dans cette pomme, Quelle tranquillité " (de "Lointain intérieur" dans Plume, p.9) ou par les stratégies d'attaque comme celle de "La mitrailleuse à gifles" (La vie dans les plis, p.21-22).

38 Dans "Portrait d'homme" repris dans le numéro spécial de l'Herne sur Henri Michaux, p.337.

39 Michaux a "l'oeil sur le bassin intérieur" (Plume p.110), sur ces mouvements de la vie suivis dans les détails de ce qui est vécu et qui constituent le fond sur lequel l'oeuvre écrite se développe. Le peintre ne cesse de vouloir retrouver cette vie dans ce qu'il fait et ce qui en

est la plus flagrante manifestation: le mouvement. Lire le poème : "Mouvements" dans Face aux verrous, p.7-21 ou Saisir écrit sur des signes représentant le mouvement.

40 "A vingt et un ans, je m'évadai de la vie des villes, m'engageai, fus marin " (Epreuves, Exorcismes, p. 121). Ecuador et Un Barbare en Asie sont rattachés également à ses voyages.

41 "L'échange des mensonges se poursuit entre hommes, avec sérénité " (Passages, p.106).

42 Ceci est d'autant plus vrai que les exigences pour soi-même et pour accepter les autres sont élevées. "Les hommes qui n'aident pas à mon perfectionnement: zéro." (Ecuador, p.98).

43 A la moindre invention, "les barreaux de la réalité" se présentent de tout côté qui obligent à des compromis. L'honnêteté dans l'écriture avec les joies fait connaître aussi des suplices." (Passages, p.28). "Il est impossible de parler de quoi que ce soit selon son mérite." (Passages, p.29).

44 Encore plus que la langue l'écriture est "encombrée par l'abondance, le luxe, le nombre de flexions, de variations, de nuances"... "cadeau empoisonné" si c'est à un dieu qu'on le doit. (Emergences-Résurgences, p.18-19).

45 Passages, p.28.

46 La recherche pour se parcourir reste ouverte à

tous les possibles: "Et j'écris. Bien peu m'importe alors le comment et le pourquoi, mais il me devient pressant de conduire à mon tour quelque équipage à travers l'infini moutonnement des possibles." (Passages, p.24). A tout prix, il faut laisser apparaître puis faire disparaître." (Emergences-Résurgences, p.21). Il faut noter que Michaux a soif de compréhension, non de savoir car "A toute science crée une nouvelle ignorance." (Plume, p.220).

47 "La peinture tout à coup à vingt-six ans me parut propre à saper mon état et mon univers." (Emergences-Résurgences, p.116). Il aurait voulu aussi une musique pour questionner. (Passages, p.134).

48 "Attention au bourgeonnement! Ecrire plutôt pour court-circuiter." (Face aux verrous, p.50).

49 Emergences-Résurgences, p.18-19.

50 Emergences-Résurgences, p.70.

51 "Je n'ai pas été élevé dans le dessin, moi." (Emergences-Résurgences, p.14). Grâce à l'exclusivité de l'immersion de son enfance dans une culture uniquement du "Verbal" Michaux peut ajouter les arts visuels aux moyens de découverte qu'offre l'écriture sans être tributaire du carcan d'un savoir préalable. Il tient à ce que l'on ne le prenne pas pour un professionnel, un homme qui a de la pratique; il est désireux de se préserver des connaissances transmises afin de conserver ces "regards de l'enfance, si particuliers, riches de ne pas encore savoir, riches d'é-

tendue, de désert, grands de nescience, comme un fleuve qui coule (l'adulte a vendu l'étendue pour le repérage) regards qui ne sont pas encore liés, denses de tout ce qui leur échappe, étoffés par l'encore indéchiffré." (Passages, p.51). Cette ignorance est donc pour lui une force: "Par mon incapacité ... je me donne des surprises." (Emergences-Résurgences, p.70) ... qu'il s'agit de ne pas gâcher. "Mon manque de savoir-faire, mon incapacité à peindre, préservée jusqu'à cet âge avancé " (Emergences-Résurgences, p.34) conduisent à cette simplicité grâce à laquelle on peut retrouver l'étonnement "comme au premier jour de l'être." (Emergences-Résurgences, p.21).

52 Emergences-Résurgences, p.12.

Pour se découvrir, pour comprendre, on ne doit pas céder à la facilité. "Comme moi la ligne refuse ... les tentations premières", "Malheur à ceux qui se contentent de peu" (Ecuador, p.73); "Il faut un obstacle nouveau pour un savoir nouveau. Veille périodiquement à te susciter des obstacles, obstacles pour lesquels tu vas devoir trouver une parade ... et une nouvelle intelligence." (Poteaux d'Angle, p.19). C'est dans le refus de se complaire au déjà connu qu'on peut parler de son expérience comme d'une aventure. "Peinture pour l'aventure, pour que dure l'aventure de l'incertain, de l'inattendu. Après des années toujours encore l'aventure." (Emergences-Résurgences, p.72).

53 La viè dans les plis, p.237

La vigilance s'acquiert en sachant "perdre le confort dangereux du bonheur" (Passages, p.207) qui a l'inconvénient d'assoupir les défenses. "Les amis fidèles sont souvent un encouragement à rester aussi borné le lendemain que vous l'étiez la veille." (Passages, p.143). Même le confort physique est une menace (Passages, p.104).

54 Emergences-Résurgences, p.71.

D'ailleurs "être vivant, c'est être prêt à ce qui peut arriver" (Connaissance par les gouffres, p.59).

55 L'expérience de Michaux s'appuie sur une présence à tous les stimuli corporels et émotionnels, aux odeurs: "Moi qui suis un supplicié par le nez ..." (Passages, p.84), aux sonorités: "Dans l'eau changeante des résonances" (dans Face à ce qui se dérobe, p.91-108), aux douleurs (Bras cassé), à la respiration (Face aux verrous, p.94) et toutes sensations corporelles, chaleur et froid (Passages, p.105). Cette sensibilité l'amène à ce que la vue du visage d'un homme lui "donne presque toujours un coup de Jarnac" (Passages, p.90). Aussi se demande-t-il pourquoi les hommes n'ont pas plus de sensibilité (Passages, p.9-10). Il regrette de ne pouvoir être présent complètement toute une séance avec la drogue (Les grandes épreuves de l'esprit, p.180).

56 Les textes soulignent très fréquemment le rayonnement qu'exerce l'être humain sur son environnement: "Que serait un "chez-soi", des murs, si on ne s'y répandait vrai-

ment?" (Passages, p.100), "Homme non par l'abdomen et les plaques fessières mais par ses courants, sa faiblesse qui se redresse aux chocs" (Face aux verrous, p.11) et réciproquement le pouvoir des objets à pénétrer l'être. Cette sensibilité à l'environnement est particulièrement ramassée dans le poème "Souvenirs" (Ecuador, p.25-26).*

57 Emergences-Résurgences, p.12.

Michaux qui se sait compliqué "Bras cassé" (dans Face à ce qui se dérobe, p.24) a un ardent désir d'être simple et de "faire ainsi des découvertes" (Ecuador, p.74). Les moyens simples le comblent.

58 Dans le sens d'abord de comprendre plus que d'acaparier un monde que l'on rejette. Mais comprendre revient encore à faire sien et "saisir" exprime le cheminement vers cette appropriation.

59 "Je ne veux non plus rien reproduire" de ce qui est déjà au monde" (Emergences-Résurgences, p.17) ou: "Un auteur n'est pas un copiste, il est celui qui avant les autres a vu" (Emergences-Résurgences, p.75). Ce qui vaut d'être vu, en concordance avec le rejet de l'immutabilité des choses et le besoin de saisir l'être, c'est ce qui vit, et se perçoit plutôt dans les ponts entre les choses que par les choses elles-mêmes (Misérable Miracle, p.57), soit une observation "selon la vue de l'esprit" (Passages, p.69). Michaux trouve un non sens à peindre d'observation par exemple les paysages pittoresques que rencontre le voyageur:

"Bas et bassement je m'étais dit aujourd'hui: "Ce que tu as vu, tu pourrais encore le peindre en couleurs".

Mais le moi de moi n'a pas voulu et sur la toile sont apparus mes larves et fantômes fidèles, qui ne sont de nulle part, ne connaissent rien de l'Equateur, ne se laisseraient pas faire." (Ecuador, p.73).

60 Emergences-Résurgences, p.18.

61 L'approche de la surface avec la ligne est décrite avec beaucoup de détails dans Emergences-Résurgences, relativement à l'attitude du peintre dans sa relation avec ce qui se développe devant ses yeux (p.11-12-13). Cette sensibilité à la vie de la ligne est encore plus manifestée dans "Aventures de lignes" qui préface le livre de W. Grohman, Paul Klee (Paris: Flinker, 1954) repris dans Passages, p. 173-180.

Tout ce qui vit est marqué par le mouvement; le danger de la mort se fait sentir dans l'arrêt et dans tout signe graphique qui n'est pas plein d'énergie. (Emergences-Résurgences, p.22).

62 Emergences-Résurgences, p.45.

"Mon plaisir est de faire venir, de faire apparaître, puis disparaître" (Emergences-Résurgences, p.21). Conserver ne sert aucunement l'objectif de recherche. Cela entraîne à regarder vers le passé, "le dangereux passé qui se prépare insidieusement ou éruptivement à faire de l'avenir" (Face aux verrous, p.105).

63 Emergences-Résurgences, p.45.

64 Emergences-Résurgences, p.22.

65 Emergences-Résurgences, p.39.

Michaux craint autant le regard en arrière que le retour en arrière. Ce qui dans le passé vaut d'être retenu va se présenter de lui-même dans les résurgences qui apparaissent au fil des ans dans le travail. Celui qui regarde en arrière, fait en quelque sorte l'imbécile qui croit qu'il s'est trompé au lieu de faire confiance à son dynamisme et de poursuivre sa route (Passages, p.171).

66 "Autour de moi, les hochements de tête embarrassés de personnes me voulant du bien ... je me fourvoyais ... au lieu d'écrire tout simplement" (Emergences-Résurgences, p.13). "On m'avait fait douter" écrit Michaux à propos de la communicabilité des pages de dessins (Passages, p.198).

67 Michaux ne cède pas à la tentation de la facilité. Il n'écoute les suggestions de l'extérieur que si elles ne contredisent pas sa démarche: "L'on me poussait à reprendre mes compositions d'idéogrammes." (Postface de Mouvements). "Pourquoi, dit quelqu'un, ne pas peindre plutôt sur fond noir? ou même tout simplement sur des feuilles de papier noir?" (Emergences-Résurgences, p.22).

68 Emergences-Résurgences, p.65.

69 Passages, p.108.

70 Emergences-Résurgences, p.12.

71 Passages, p.110.

72 Comme dans les deux références à Passages citées précédemment, l'aquarelle est le médium qui propose une image qui évolue d'elle-même entre l'application du pinceau et le séchage final (Emergences-Résurgences, p.43). Le spectacle qu'elle offre est en conséquence plus animé pour un minimum d'intervention.

73 Passages, p.110.

Cherchant à se parcourir, à faire apparaître, l'artiste ne découvre pas seulement du nouveau, mais son propre reflet.

74 Passages, p.173.

Allusion à la dureté des objets auxquels se heurte celui dont le regard et la compréhension sont entièrement arrêtés sur les contours extérieurs des formes.

75 Passages, p.111.

Michaux a relativement peu d'estime pour les peintres ou pour les écrivains qui se prennent à la légère pour des professionnels. Des écrivains, il écrit: "petites gens, mesquins, manquant de vérité, vaniteux" (La nuit remue, p.184) "tandis que pour les peintres (je parle des fidèles copistes des choses extérieures), voilà des gens qui se trouvent bien de la nature et de son mimétisme" (Ecuador p.29). A ce stade de son expérience plus particulièrement, le caractère exploratoire de sa démarche le conduit à ironiser à la pensée qu'on pourrait le considérer comme maître de la situation et du médium dont il ferait ce qu'il veut

selon un plan arrêté. Comme il dira plus tard de visages venus dans le lavis: "il se sont exprimés avant moi."

(Emergences-Résurgences, p.49).

76 Emergences-Résurgences, p.71.

77 Michaux ne les craint pas. Il ne les souligne pas uniquement dans son aventure avec les arts plastiques. Il en tire un parti positif et un encouragement à poursuivre et les trouve comme des caractéristiques de sa vie personnelle et à propos de sa mort ironise "Ce sera encore une heure de ratée, je parie." (Passages, p.145).

78 Le signe tient une place importante dans la recherche: "Qui n'a voulu saisir plus, saisir mieux, saisir autrement, et les êtres et les choses, pas avec des mots, ni avec des phonèmes, ni des onomatopées, mais avec des signes graphiques?

"Qui n'a voulu un jour faire un abécédaire, un bestiaire, et même tout un vocabulaire, d'où le verbal entièrement serait exclu?

"Si je tentais une fois encore, pour de bon m'ouvrant aux êtres du monde qui se voit.

Le bestiaire d'abord. Et du mouvement, car je ne veux pas de l'immobile ... Et cependant du simple, ... car je songe aussi à faire une langue ... Je ne savais pas comme j'en étais loin." (Saisir).

79 Emergences-Résurgences, p.13.

80 "Dessiner l'écoulement du temps" (Passages p.197-206) développe une dimension de l'expérience humaine que Michaux désire retrouver dans son travail. La vie est confondue avec le temps dans l'image de l'eau qui coule. "Impossible de dessiner comme si ce continu n'existait pas. C'est lui qu'il faut rendre."

Echecs

Echecs

Essais. Echecs." (Emergences-Résurgences, p.13).

81 Passages, p.199-201.

82 Postface de Mouvements.

83 La volonté ne peut sans dommage forcer la situation à plier. Le texte "En pensant au phénomène de la peinture" commence par ces mots en exergue: "La volonté, mort de l'Art" (Passages, p.87).

84 Cette ouverture qui se traduit par une vulnérabilité aux événements extérieurs est cultivée dans la pratique avec les arts plastiques. "Jamais je n'ai pu faire une peinture à l'eau valable, sans absence, sans quelques minutes de véritable aveuglement." (Emergences-Résurgences, p.44). Ce désir de s'oublier se trouve déjà avec l'écriture: "J'ai le besoin périodique de me perdre et, d'ainsi, me rafraîchir." (Passages, p.24). Les idées à ce moment-là ne se mettent pas en travers de l'inattendu, du devenir qui est libre d'apparaître.

85 Disponibilité à l'image qui intrigue par son étrangeté. (Emergences-Résurgences, p.22-30). Intéressante description de la relation qui peut s'établir avec la surface dans la transformation de la signification de l'image et la compréhension de cette période avec les fonds noirs pour entraîner un retour sur fonds clairs.

86 Emergences-Résurgences, p.16.

87 Passages, p.100.

88 Emergences-Résurgences, p.17.

89 La quête que Michaux mène se trouve éclairée par la révélation de la Chine qui n'est pas causée par l'étrangeté de son art par rapport à celui de l'Occident mais par la reconnaissance en celui-ci de ce qu'il cherche depuis longtemps. Il nourrit toujours un doute sur ce qu'il entreprend. Il n'est jamais certain de rien. Mais, à partir du contact avec l'Orient, la possibilité d'équilibrer sa recherche entre l'écriture et la peinture devient une exigence qu'il satisfait en consacrant plus d'énergie et de temps aux arts visuels.

90 Comme cela ressort de la révélation chinoise, l'activité artistique de Michaux est enracinée dans la problématique de l'homme qui se cherche, qui cherche l'être, ouvert à ce qui se présente afin d'en éprouver le sens. Elle est grosse de toute l'expérience passée dont elle est à la fois l'expression et la compréhension.

91 Passages p.148.

Les visages tiennent une grande place dans les textes de Michaux: ceux qu'il a rencontrés, qui l'ont impressionné autant que ceux qui sortent malgré lui de ses dessins, de ses aquarelles et qui ne cesseront de lui poser des questions.

92 Passages p.90.

Michaux fait preuve de sensibilité et de cohérence entre la perception du double qui est l'être psychique qui seul le frappe et sa conception du portrait qui ne peut s'attacher à la ressemblance des contours. Il cherche à être honnête vis-à-vis de lui-même, prêt à se traiter volontiers de renégat, de traître (Ecuador, p.86), manquant de courage. Le travail pictural et sa vision actuelle du monde s'harmonisent. Certain du continuum de la vie, par exemple, il lui est "impossible de dessiner comme si ce continu n'existait pas". (Emergences-Résurgences, p.13).

93 Passages, p.97.

94 La description de la façon de regarder fait partie de l'engagement dans l'expérience dont Michaux donne à plusieurs reprises des comptes rendus détaillés. On le voit, dès le début, vivre les péripéties du trait. Comme lors de la douloureuse expérience d'une fracture, il doit se baigner dans son état (Bras cassé, p.7), ne faire qu'un avec son travail visuel comme avec les sonorités qui sortent de la sanzas. ("Dans l'eau changeante des résonances" (Face à ce qui se dérobe, p.91-108)). Lui et son dessin partagent

les mêmes épreuves. Il est question du signe-homme "tordu, explosé, que je sou mets (ou ressens soumis) à des torsions et des étirements, ..." (Emergences-Résurgences, p.64). Ce qui compte c'est que l'acte de peindre soit un acte réflexe dont le geste est lui-même l'expression de la pensée. "Je suis en campagne, j'ai autre chose à faire que de penser." (Emergences-Résurgences, p.64).

95 Passages, p.97.

96 Passages, p.98.

97 Passages, p.107.

98 Emergences-Résurgences, p.43.

Cette description d'une séance particulièrement rageuse se relate autant l'état d'exaspération que l'action entreprise avec les matériaux. Elle est particulièrement intéressante sur la façon dont Michaux rapporte son vécu. Il relie la compréhension issue de cette expérience à son total abandon dans la réalisation à ce qu'il est lui-même. Il réalise alors: "...j'ignorais que je gardais de la retenue." (Emergences-Résurgences, p.32).

99 Emergences-Résurgences, p.42.

100 Emergences-Résurgences, p.38.

101 Emergences-Résurgences, p.44.

102 Emergences-Résurgences, p.38.

103 Emergences-Résurgences, p.43.

104 Passages, p.87.

105 Passages, p.89.

Cette injonction reprise du texte de Michaux ne doit pas être perçue comme un invitation à se contempler narcissiquement mais à découvrir ce qu'on ignore de soi dans la création visuelle.

106 Le fait que Michaux écarte toute idée préalable de représentation et une aversion pour les objets, le connu, l'encombrant, ne le rend pas aveugle à la figure humaine lorsqu'elle apparaît sur le papier. Quand les signes sont appelés pour exprimer le mouvement qu'il connaît lui-même pour le vivre dans son corps, il n'est pas absolument étrange que des silhouettes humaines réapparaissent.

107 Emergences-Résurgences, p.14.

108 Emergences-Résurgences, p.11.

109 Emergences-Résurgences, p.49.

110 Emergences-Résurgences, p.50.

111 Emergences-Résurgences, p.71.

112 Le langage employé pour parler de la ligne, de la tache, du médium, du support, est celui de la relation interpersonnelle. Michaux ne se contente pas de vouloir une oeuvre qui exprime les élans, les vibrations de la vie. Il réagit à ce qui sort de ses pinceaux ou de sa plume de la même façon qu'avec un être vivant dont il ressent les mouvements dans sa propre chair. "La ligne cherche ... refuse

... veille ... erre" (Emergences-Résurgences, p.12),
 "feuilles de papier blanc ... sottés, odieuses, prétentieu-
 ses ... " (Emergences-Résurgences, p.34-35), "Que de ce
 papier aussi vienne une plaie!" (Emergences-Résurgences, p.
 36), les "pigments ... se contredisent" (Emergences-Résur-
 gences, p.40), "Noir ... qui heurte, qui passe sur le corps
 de ..., qui franchit tout obstacle ..." (Emergences-Résur-
 gences, p.56). Parlant de la peinture à l'huile: " On
 s'attend ..." (Passages, p.113). En faisant confiance à
 ses sens, Michaux poursuit sa recherche sur l'être à tra-
 vers l'aventure picturale. Il lutte pour court-circuiter la
 discursivité en branchant le plus directement possible son
 geste sur des réflexes chargés d'une pensée encore non for-
 mulée.

113 Emergences-Résurgences, p.74.

114 Emergences-Résurgences, p.11.

115 Passages, p.85.

116 Emergences-Résurgences, p.27.

117 "Mouvements" (Face aux verrous, p.9-21).

Il ressort des textes que les attributs du noir varient
 avec son utilisation périodique. C'est ainsi que le noir
 finit par se faire comprendre et éclairer l'être qui se ma-
 nifeste dans l'acte spontané.

118 Emergences-Résurgences, p.57.

119 Emergences-Résurgences, p.112.

¹²⁰ "La source de l'écriture n'est pas tarie, se rappelle à moi." (Emergences-Résurgences, p.14). Elle ne tarira pas puisque les écrits jalonnent encore le vécu et alternent avec les peintures en 1984.

¹²¹ Passages, p.83.

¹²² Passages, p.84.

¹²³ Passages, p.129.

¹²⁴ Bras cassé.

¹²⁵ Dans "Arriver à se réveiller" (Passages, p.73-82).

Ce texte et Bras cassé sont particulièrement riches d'informations sur le degré de présence à son corps, sur l'observation de soi qui offre "la matière première la mieux observable, ... la plus permanente, malgré tout son instable, la moins capable de duper longtemps du tout au tout, quoiqu'elle y arrive encore trop souvent." (Passages, p.106). Michaux fait confiance à ce corps pour objectiver dans le dessin, hors de toute intention représentative, l'être dont il est traversé.

¹²⁶ Infini turbulent, p.201.

¹²⁷ Connaissance par les gouffres, p.91.

¹²⁸ Michaux précise dans Misérable Miracle, (p.122) qu'il est du type buveur d'eau. Les prises de drogues ne correspondent à aucun besoin chez lui de paradis artificiel. Il a sa drogue dans la fatigue, la chasteté (Ecuador, p.100), "Tout est drogue à qui choisit pour y vivre l'autre côté."

(Plume, p.68). "Les drogues nous ennuyent avec leur paradis. Qu'elles nous donnent un peu de savoir. Nous ne sommes pas un siècle à paradis." (Connaissances par les gouffres, p.9).

129 Dans Misérable Miracle, Michaux relate les effets d'une erreur d'absorption trop forte de la mescaline. Généralement, il arrive à garder la conscience d'un moi mutilé ou diminué même lorsque le sentiment de l'espace ou du corps sont perturbés ou la pensée impossible à contrôler. Il peut se voir subissant (p.76-86).

130 Misérable Miracle, p.40.

131 Misérable Miracle, p.53.

132 Emergences-Résurgences, p.79.

133 Ce qui attache l'aliéné d'autant plus solidement à ses hallucinations (L'Infini turbulent, p.136).

134 Les grandes épreuves de l'esprit, p.119.

135 L'Infini turbulent, p.196.

136 C'est le cas de Michaux dont la conscience d'exister est liée à une intense relation sensorielle et émotive avec l'environnement. Ce serait cher payer les moments de totalité et de paix désirée que les hallucinogènes permettent que de perdre en contrepartie l'enracinement du contact, quelque douloureux qu'il soit parfois, avec l'environnement. (L'Infini turbulent, p.201-209).

137 Misérable Miracle, p.39.

Michaux souligne une fois de plus la valeur de l'expérience que les drogues dévalorisent en la court-circuitant prématurément.

¹³⁸ La pensée pour l'aliéné mental qui se manifeste à plusieurs reprises dans les ouvrages majeurs sur les hallucinogènes est exprimée en termes particulièrement douloureux dans Les Ravagés où il interprète les dessins de celui dont l'esprit est sans abri.

¹³⁹ Emergences-Résurgences, p.92.

¹⁴⁰ Emergences-Résurgences, p.86.

¹⁴¹ Emergences-Résurgences, p.87.

¹⁴² Chercher à attraper la ressemblance avec la vision mescalinienne ne surprend que si l'on ne perçoit pas que l'objectif de Michaux a été d'enregistrer, depuis ses premiers dessins avec les lignes, son expérience afin de se parcourir et de se connaître. La description de son travail sous l'effet direct ou différé de la mescaline, en insistant sur les changements radicaux de l'aspect visuel, démontre que la conformité à un style ne constitue pas une préoccupation. L'intérêt est dans la rigueur du compte rendu, non dans le genre du dessin.

¹⁴³ Emergences-Résurgences, p.100.

¹⁴⁴ Les textes relatent continuellement le sens qui est retiré de l'expérience à laquelle l'homme est ouvert à commencer par la perception de la réserve qui bloque cette

ouverture: "Or ce n'est que, moi précipité dedans, qu'elles
Iles aquarelles! valent, qu'elles répondent. Mais j'igno-
rais que je gardais de la retenue." (Emergences-Résurgences,
p.32).

De façon analogue, le commerce avec les hallucinogènes
ouvre sur des compréhensions de soi et du mental par l'ou-
verture et l'attention à ce qui est vécu. Le rejet du mon-
de est un de ces blocages contre lequel il faut lutter et
que la peinture a permis de détruire. (Emergences-Résur-
gences, p.115-116).

145 "Ils ne pouvaient plus comme auparavant se conten-
ter d'effets mesurés, ceux qui les avaient vues ces cou-
leurs, libérées, à part, de feu, dans un état privilégié,
vraiment fulgurantes...." (Passages, p.67-71).

146 La dissidence d'un indépendant puisqu'aucun mouve-
ment n'ose s'attaquer à l'espace, situation qu'il critique
dans "Combat contre l'espace." (Passages, p.67-71).

147 Passages, p.151.

148 Une des compréhensions de l'ouverture à l'expé-
rience, c'est de changer totalement sa perception du monde
et de découvrir qu'"il n'y a pas, en cette vie, de naturel
vraiment naturel, seulement de l'adaptation." ("Bras cassé"
dans Face à ce qui se dérobe, p.50) et qu'il y a une
"fatale étrangeté" au quotidien, à l'ordinaire néanmoins
extraordinaire "quand un certain recul le rend à son étran-
geté" (Saisir). Le dernier ouvrage cité dévoile une suc-

cession d'émergence de sens qui s'est produite depuis l'enfance par le refus d'assimiler et la désobéissance à la forme qui s'opposent au saisir.

149 " ... c'est en énigmes aussi qu'il convient le mieux de répondre." au monde d'énigmes dans lequel on garde soi-même la conscience de vivre. (Passages, p.180). Michaux se disait à dix sept ans confiant que ce qu'il continue à chercher "Tôt ou tard, sans doute, la peinture va le montrer ... par ses sentiers à elle." (Emergences-Résurgences, p.121).

150 René Bertelé, Panorama de la jeune poésie française (Paris: Laffont, 1944).

151 Postface de Plume, p.220.

152 La nuit remue, p.205.

153 Epreuves, Exorcismes, p.8.

154 Postface de Mouvements.

155 Passages, p.109.

156 Les grandes épreuves de l'esprit, p.48-49.

157 Poème "Avenir" dans Plume, p.103.

158 Ecuador, p.76.

159 Passages, p.116.

160 Emergences - Résurgences, p.76.

161 Ecuador, p.173.

162 dans Poteaux d'angle.

Chapitre V

Implications de l'essai d'herméneutique
sur l'expérience de Michaux
pour l'enseignement des arts

Parmi les multiples informations qu'elle nous apporte, l'analyse herméneutique révèle la valeur et l'importance de l'expérience pour l'artiste. A cette étape de la recherche, nous pouvons aborder le problème des implications de l'ensemble de l'essai précédent pour l'enseignement des arts. Nous avons remarqué que la valeur de l'expérience pour le peintre Michaux se manifeste dans le questionnement fondamental de l'être humain sur le monde et dans les réponses qu'elle permet de recueillir; que l'importance de l'expérience provient de la quantité de savoirs que Michaux rencontre au cours de la pratique artistique et des compréhensions qui sont atteintes;¹ que ces savoirs, essentiellement qualitatifs, apparaissent au cours de l'engagement dans l'action créatrice et se prolongent dans le mouvement réflexif sur l'expérience passée. Michaux ne s'est pas expliqué sur le fait même que l'expérience du travail de création visuelle ouvre sur des compréhensions ou des savoirs. Nous n'avons pas davantage, ici, à élaborer d'hypothèse à

ce sujet.

En inscrivant l'expérience parmi ses objectifs, l'enseignement des arts lui attribue, lui aussi, une grande importance. Cependant, si l'enseignement inscrit cet objectif sans comprendre ce qu'est véritablement l'expérience, ce qui en constitue l'importance ne peut se traduire par une pédagogie expérientielle cohérente. Alors, l'imagination de l'enseignant doit suppléer à l'insuffisance des précisions de l'objectif. L'étude nous permet de découvrir que les compréhensions propres à l'activité créatrice visuelle sont perçues dans les moments où l'homme fait l'expérience de ce qu'il crée. L'enseignement des arts doit donc viser délibérément l'expérience afin que les savoirs qui lui sont propres soient effectivement accessibles, faute de quoi il devient une éducation artistique qui perd de vue qu'elle est d'abord une démarche disciplinaire.²

Tirer les implications de l'essai pour l'enseignement des arts dans l'atelier revient à établir une relation entre l'expérience libre et délibérée de l'artiste adulte et celle possible ou souhaitée de l'enfant ou de l'adolescent dans la zone d'influence de l'enseignant et le climat de contrainte de l'institution. A partir des données de l'essai sur Michaux les implications se présentent comme ce qui pourrait permettre à l'enseignant de comprendre, percevoir et favoriser l'expérience de l'étudiant ou créer le climat et les conditions favorables à son éclosion. Ce faisant, nous sommes conscient du caractère exploratoire de rappro-

chements effectués entre des sujets aussi différents par l'âge, les motivations, les perceptions de l'existence, la psychologie, plongés dans des contextes aussi dissemblables. Les réflexions que ces rapprochements déclanchent s'appuient en grande partie sur la connaissance pratique de notre enseignement, principalement aux niveaux secondaire et postsecondaire.

Au long de ce chapitre, nous devons laisser l'expérience être écartelée entre les divers aspects des implications. Celles-ci s'articulent à partir des points saillants de l'essai et sont regroupées en trois parties, chacune d'elle débutant par un rappel de ces points.

Les points de l'analyse qui abordent l'expérience sous l'angle de sa signification pour l'existence, sa place dans le monde de la connaissance, ses rapports avec l'être, sont réunis en vue des implications sur la philosophie de l'enseignement des arts dans une première partie intitulée implications philosophiques.

Une deuxième partie est constituée à partir des données sur les attitudes et les comportements associés au phénomène intégrateur de l'expérience de l'artiste. Nous leur faisons rejoindre les situations pédagogiques ayant rapport aux comportements et attitudes de l'étudiant vivant l'expérience dans l'atelier.

La dernière partie prend appui sur les connaissances recueillies en rapport avec les aspects structurels de l'expérience et sur les effets de l'expérience. Ces données sur

la perception sensible, le contenu complexe de l'expérience, la réflexivité de la conscience, la volonté, qui participent de la richesse, de la portée et du sens de l'expérience, et sur les effets de cette dernière, renvoient à des implications pédagogiques au niveau de la compréhension de l'expérience de l'étudiant par l'enseignant et de la thérapie par l'art.

L'expérience sur laquelle s'échaffaude la pédagogie vivante de chaque enseignant est unique, comme est unique la chaîne des expériences que peut vivre l'étudiant. Il appartient à chacun de nourrir une réflexion sur les changements que la compréhension de l'expérience peut exiger dans sa propre pédagogie. Nous parlons de pédagogie tout en considérant que l'étudiant demeure le principal responsable de son expérience ³ que l'enseignant peut seulement faciliter, susciter et encourager, en comprenant bien le phénomène. Les implications de cette étude ne conduisent pas à une méthode. Dans une vision parfois formaliste de l'enseignement, méthode, pédagogie, fins et moyens, deviennent des entités qui font perdre de vue la totalité de l'expérience artistique qui est visée. ⁴ Notre intention est, simplement, de souligner la rencontre et la cohésion de tous les aspects qui relèvent du domaine de l'enseignement des arts dans l'expérience de l'art de l'artiste.

A. Implications philosophiques

Avant de dégager pour notre propos les implications

philosophiques, il convient de rappeler dans les énoncés succincts suivants, les quelques points saillants de l'analyse: L'homme est un mystère à lui-même - la vie doit avoir un sens - il y a sûrement de l'être - la perception ne se limite pas à un repérage et à une identification des choses qui combtent l'univers - le corps, par toutes ses fibres sensorielles, et l'esprit, par son pouvoir d'imagination, permettent de pénétrer dans l'âme même des choses, de saisir leurs qualités et leurs rapports - sentir le monde vivre en soi, la présence de l'être - utiliser sa vie pour faire l'expérience du sens est un chemin privilégié pour exister - l'expérience de l'art permet de comprendre en laissant apparaître - l'expérience est à la portée de tous ceux qui cherchent et font l'effort de s'ouvrir à l'activité créatrice.

L'expérience de l'artiste, aussi fructueuse soit-elle pour l'être humain et la communauté, est difficile à percevoir pour sa véritable contribution à la compréhension et à la qualité de la vie.⁵ Chercher à offrir à tous une réelle formation incluant l'expérience artistique visuelle peut paraître un sacrifice économique inutile si l'éducation en arts plastiques est confondue avec un problème de prestige culturel qui peut être sauvegardé par un nombre restreint d'artistes professionnels. Les institutions sociales reflètent assez bien la marginalité de l'art. Au sein de la

famille Education, l'enseignement des arts tient souvent le rôle du parent pauvre. Pourtant, parallèlement au développement intellectuel, les activités de l'atelier permettent à l'être de grandir dans un monde qui comporte une dimension qualitative en développant une compréhension qui s'appuie sur le plein usage des perceptions, de la sensibilité, de l'imagination.⁶

Il faut reconnaître que l'enseignement des arts, parfois, revendique assez maladroitement sa place. Toléré comme un mal nécessaire, il justifie son existence sur des bases qui souvent subordonnent l'activité artistique à la politique, à l'économique, à l'apprentissage d'autres matières ou à des valeurs socio-culturelles. Parler de philosophie de l'enseignement des arts dans une situation où les objectifs avancés mettent l'accent sur des rôles de services est certainement ambitieux. Ces objectifs camouflent le caractère irréductible de l'expérience qui est visée par la pratique artistique. Pour reprendre une boutade de Vincent Lanier, l'enseignement des arts est davantage porté à ériger des doctrines qu'à suivre une véritable pensée philosophique.⁷

Les guides et manuels de l'enseignement des arts avancent que l'activité artistique développe chez le jeune enfant la capacité de s'exprimer, active sa découverte du moi, la prise de conscience de l'environnement, les aptitudes sensori-motrices et même le sens social.⁸ Etant donné que les jeunes participent très naturellement, corps et âme,

aux activités dans lesquelles ils plongent volontiers à cet âge, c'est reconnaître le bénéfice des situations expérientielles. Cependant, l'activité artistique qui concerne les étudiants plus âgés est dite bénéfique pour la maîtrise des outils, le développement de la perception dans le sens de l'acuité visuelle, la formation du goût, la connaissance du langage plastique. On se rend compte, que dans une large mesure, il n'est pas absolument nécessaire de faire l'expérience de son activité pour atteindre ces objectifs. Des exercices permettent de contrôler l'acquisition progressive de maîtrises et de remarquer des progrès sous différents angles. Mais en visant les objectifs précités en dehors du mode expérientiel dans lequel l'activité puise son sens et révèle la dimension qualitative du contenu, l'enseignement conduit l'étudiant à percevoir son travail comme la pratique de conventions et une illustration de sa compréhension intellectuelle des problèmes présentés et non comme un moyen d'expression.

Certains s'étonnent de ce qu'un même artiste puisse dessiner, peindre et parfois sculpter, c'est-à-dire, à leurs yeux, puisse maîtriser des conventions si diverses. C'est ne pas comprendre que l'activité créatrice est traversée, ainsi que l'écrit Merleau-Ponty, par un mouvement total de Parole;⁹ mouvement manifeste dans l'expérience d'un Michaux demeuré pourtant toute sa jeunesse à l'écart de la création visuelle mais, par contre, resté toujours proche du monde intérieur et capable de vivre aussi intensément une expé-

rience avec le dessin et la peinture qu'avec les objets qui l'entourent.

Dans le mouvement général d'objectivation et de rationalisation de la vie sociale et de l'éducation, l'identification de l'objet finit souvent par prendre le pas sur la perception qualitative qui implique une participation active de l'observateur.¹⁰ Faisant moins facilement l'expérience des choses qu'il voit, l'homme la fait également moins de celles qu'il voit en les créant. Dans l'activité artistique, l'expérience englobe la perception et le faire. Comme le fait remarquer Collingwood,¹¹ dans la vie du peintre il y a une expérience intérieure d'imagination qui est un voir, c'est-à-dire une conscience de tout ce qui fait une perception¹² englobant les valeurs tactiles, spatiales, de température, etc... et une expérience tournée vers l'extérieur et corporelle dans l'acte de peindre qui sont inséparables et forment une seule et indivisible expérience.

L'interprétation de Michaux dévoile que l'expérience permet de découvrir, de saisir, de comprendre, d'apprécier une infinité de choses sur soi-même et le monde dans lequel on vit au cours de l'activité artistique. Il y a un sens qui se révèle au sein même de l'activité picturale et que seule la présence au phénomène permet d'atteindre.

Une implication de l'analyse revient à souligner, de façon non équivoque, la spécificité de l'activité artistique de permettre d'appréhender le réel dans un mode non discursif à condition que la personne soit totalement mobilisée

dans l'expérience par ce qu'elle fait. Lorsque l'Education avance que l'expérience est un de ses objectifs, elle devrait s'assurer qu'elle l'envisage bien sous la dimension d'un vécu qui, dans la pratique artistique, constitue le moment privilégié au cours duquel le sens propre à l'art apparaît.

L'expérience des aspects qualitatifs du domaine artistique permet de progresser dans la compréhension de soi ¹³ dans la mesure où l'activité est aussi un puissant moyen d'expression ouvrant à une compréhension de ce qui a été exprimé. Pour être moyen d'expression et éclairer sur une situation, sur des attitudes ou renvoyer une image, les lignes, les taches, les signes se développent dans une situation expérientielle, sinon ils ne sont jamais un langage que l'auteur lui-même puisse comprendre. Bien que la découverte de soi se trouve parmi les objectifs traditionnels de l'enseignement des arts, il est important, à la suite de l'analyse de Michaux, de spécifier qu'il ne s'agit ici nullement de la prise de conscience exclusive de son visage et de son corps comme objets, ¹⁴ mais de l'être sensible qui se trouve appelé dans l'activité de création. Michaux nous montre que son expérience de l'art contribue effectivement au dévoilement du sens de sa propre existence.

Ce dévoilement de soi, de son être par l'expérience de l'art ne doit pas être confondu avec une objectivation du sujet entraînant sa séparation des éléments qui l'entourent. Au contraire, l'expérience qui conduit à percevoir le monde

et les autres à travers soi renforce les liens qui permettent aux humains de partager une culture et de se comprendre. La compréhension de soi se développe à l'intérieur d'une compréhension du monde dont il est de moins en moins possible de se séparer. On a parfois l'impression que l'enseignement des arts est porté à considérer davantage le développement de soi. Il faut pourtant bien comprendre que l'expérience de l'art, comme le souligne notre étude sur Michaux, contribue à ouvrir dans le même temps l'être humain au monde sans replier essentiellement son regard sur lui-même.

Michaux va plus loin que de montrer que l'expérience de l'art aide au dévoilement de sa propre existence. Son activité créatrice rejoint et saisit l'être même des choses. Envisager l'activité artistique sous l'angle d'un rapport avec l'être plutôt que sous celui des interprétations formelles des apparences des objets pose plus de questions que cela n'en résout. En effet, l'être ne dépend pas d'une façon de voir ou d'interpréter mais de ce qui est véritablement. Nous ne pouvons écarter la dimension ontologique, assez étrangère à la philosophie actuelle de l'enseignement, en ramenant le questionnement explicite de Michaux sur l'être à la visée particulière d'un peintre. Toute expérience artistique, selon la pensée que nous avons côtoyée dans les trois chapitres qui précèdent conduit à approcher le domaine de l'être, simple fait de peindre et de dessiner, ainsi que nous le rappelait Merleau-Ponty.¹⁵

Si elle tient compte de l'implication de l'expérience de l'artiste, la philosophie de l'enseignement des arts reconnaîtra que les activités d'atelier n'ont de sens complet qu'à partir de l'expérience de l'étudiant et que, par cette expérience, il accède à une compréhension du monde et de lui-même sur le mode qualitatif et à une rencontre de l'être . Les implications de l'étude au niveau de la philosophie de l'enseignement des arts place l'existence même de l'étudiant au premier plan des préoccupations. En soutenant la nécessité des activités de production, l'enseignement des arts s'engage à ce qu'elles dévoilent leurs significations en étant vécues comme de véritables expériences.

B. Implications pédagogiques des attitudes et comportements

Pour cette partie, les énoncées de l'analyse auxquels nous nous attachons sont les suivants: l'amour de ce qui vit - l'intérêt pour le mouvement, la découverte, le présent - le besoin de comprendre, de faire apparaître pour comprendre, pour saisir la vie - l'ouverture aux perceptions multiples - l'oubli de soi - l'acceptation des risques, de l'échec - le désir d'authenticité - l'exigence - l'engagement corporel et psychique - la manifestation de ses sentiments.

Nous venons de mettre l'accent sur l'importance pour l'étudiant de faire l'expérience de son activité artistique

qui seule peut révéler tout le sens que la pratique des arts plastiques peut offrir. Dans la situation éducative, l'expérience ne peut être perçue, facilitée ou encouragée que si l'enseignant lui-même est porté à valoriser l'expérience et dispose d'une connaissance suffisante de sa complexité. Il doit être lui-même ouvert à l'expérience et avoir constaté son caractère et sa valeur existentielle pour pouvoir faciliter et encourager une approche expérientielle par ses étudiants et percevoir les conséquences de ses interventions.

Il semble donc que la prise de conscience de ce qu'est l'expérience, des attitudes et comportements qui la facilitent, doive se faire au niveau de la formation pédagogique dès l'université, à un moment où le futur maître est en situation de vivre par lui-même l'expérience de l'apprentissage de l'art et de découvrir sa valeur et son importance. On enseigne bien mieux ce que l'on valorise.

Valoriser l'expérience,¹⁶ c'est croire en un futur, au dévoilement de sens, avoir une curiosité, un intérêt pour la vie, manifester et respecter le désir de comprendre et apprécier soi-même l'appréhension qualitative du monde. On voit que chez Michaux l'expérience est associée à une motivation pour l'existence, à un mouvement d'intérêt pour ce qui vit et nourrit le questionnement. Elle est soutenue par une attention à tout ce qui se passe en lui, devant lui, et qui lui confirme qu'il est en vie: ce qui bouge, ce qui apparaît et n'existait pas avant, se transforme, disparaît,

ses propres sensations, les mouvements de l'imagination, le questionnement et les émotions.

Non seulement l'enseignant qui est en contact avec lui-même peut plus facilement comprendre les problèmes de motivation et d'attention de ses étudiants, mais ces derniers sont alors également sensibles et entraînés par le tonus particulier qui émane d'une personne vivante, curieuse, ayant un rôle responsable de modèle. On constate couramment que la dynamique d'une classe reflète celle de l'enseignant. En réalité, l'énergie et le dynamisme ne résolvent pas toutes les entraves à l'expérience. L'enseignant reste confronté à la capacité et à la disposition de l'étudiant à s'intéresser à lui-même, à son travail, à la vie scolaire. Comme chaque être, il a sa façon particulière d'être au monde, sa propre vitalité, son expérience passée, un point de vue et une attitude vis à vis de l'art.¹⁷

Qu'il s'attende ou non à ce que l'atelier d'arts plastiques soit un endroit où l'étudiant va se sentir vivre, l'enseignant se doit d'organiser l'activité de telle façon que l'étudiant puisse y travailler en existant. Ce dernier sera d'autant plus porté à vivre son activité qu'il trouvera d'intérêt personnel dans les propositions qui sont faites par l'enseignant. Nous le constatons régulièrement lorsque nous amenons l'étudiant à travailler sur un événement qui le touche de près.¹⁸

Arriver à comprendre dans quelle mesure l'étudiant vit une activité picturale au niveau d'une expérience de sens

associée à l'emploi de couleurs, de lignes ou de formes est particulièrement délicat, et, à moins que l'étudiant ne soit disposé de lui-même à parler, ce serait vraisemblablement décourager le contenu personnel dans son travail et faire dévier l'activité créatrice vers d'autres fins que de la faire suivre par un interrogatoire. Par ailleurs, le contenu personnel ne peut être sollicité longtemps si l'enseignant ne témoigne pas de son côté qu'il apprécie ce que l'étudiant recherche et accomplit en se livrant. Dans la relation interpersonnelle importante entre l'étudiant et l'enseignant, le silence peut être interprété comme le signe du peu de valeur accordée aux souvenirs, à l'histoire, aux préoccupations ou aux émotions que l'étudiant investit dans son ouvrage.

Maintenir l'intérêt de l'étudiant dans ce qu'il fait par une tâche appropriée autant par la relation affective, l'attrait du problème, que les difficultés à affronter est une chose. Qu'il puisse sentir la dynamique vivante de sa création, la surprise des apparitions, la fantaisie des transformations, le jeu vivant des lignes et des couleurs, demande en plus attention et ouverture à ce qui se passe dans l'instant. L'enseignant doit donc s'arranger pour que l'étudiant ne soit pas distrait dans son entreprise, prenne plaisir à suivre ce qui arrive, ce qu'il déclenche par ses actions, plutôt qu'à être préoccupé par le résultat ultérieur. La tendance de l'étudiant à négliger de suivre avec attention le déroulement de son travail est renforcée par

les modes d'évaluation basés sur le produit final plutôt que sur la démarche et les intentions.¹⁹ En tenant pour primordial que l'étudiant s'absorbe dans ce qui se passe devant ses yeux, il convient de trouver les moyens pour porter son intérêt sur l'évolution de son ouvrage. Il semble important d'arriver à ce que l'étudiant soit absorbé par son travail comme nous voyons Michaux l'être en suivant ce qui se passe dans le cinéma de l'aquarelle ou le mouvement de la ligne.

Vouloir amener l'étudiant à faire ou à approfondir l'expérience de son activité qui lui permettra d'atteindre au sens requiert qu'il ne soit pas distrait de l'action menée autant par des problèmes d'environnement sonore, visuel ou matériel²⁰ que par les interférences inutiles des relations interpersonnelles qui le ressortent de la plongée dans son expérience. En protégeant son tête-à-tête avec le travail, l'étudiant a l'occasion de saisir ce qu'il y a de vivant dans la création visuelle, surtout si l'enseignant s'est attaché à souligner combien les signes qu'il trace sont marqués par le dynamisme de son corps. A ce moment-là, il est sans doute plus à même de sentir ce qui respire la vie dans son travail.

L'étudiant emporté dans l'expérience traduit une attitude vis-à-vis de la vie, une ouverture à ce qui se passe, une acceptation de son ignorance et, liée à l'action, un goût du risque et une acceptation de l'échec. Il est soutenu par un désir d'authenticité que Michaux lui-même s'ef-

force d'accroître en brisant les retenues qui l'empêchent d'être lui-même dans le travail. La confiance de l'étudiant dans sa propre capacité de sentir, d'éprouver ce qu'il fait, ce qui survient, doit être rétablie si elle a disparu dans son activité de création visuelle. En prenant conscience de ses responsabilités, l'étudiant sera invité à être authentique dans son travail. L'enseignant, de son côté, a besoin de se montrer un être authentique avec sa classe.²¹ Il serait bon non seulement qu'il puisse lui communiquer un certain tonus par son enthousiasme, son dynamisme, mais qu'il fasse preuve de tact dans les relations interpersonnelles²² et inspire confiance à l'étudiant,²³ tout en l'écoulant²⁴ et en le conseillant.

Si Michaux pouvait se permettre d'ignorer les conseils et les commentaires négatifs sur son travail grâce à la confiance qu'il avait en lui et aux sentiments qu'il était libre de prendre les risques qui lui plaisaient, l'étudiant se trouve en revanche dans une situation où il a besoin de la compréhension et des encouragements de l'enseignant. Pour que l'expérience visée soit atteinte ou maintenue, le climat de confiance dans lequel elle peut s'épanouir dépend du dialogue avec l'enseignant qui doit être franc, ouvert, exempt d'incohérence. C'est en mettant l'accent sur l'importance du faire de l'image, de la perception de ce faire, de tous ces moments apparemment banals, que l'enseignant peut contribuer à faire vivre progressivement l'activité comme expérience. En étant ouvert et authentique dans l'ac-

tivité créatrice jusqu'à s'oublier soi-même, il arrive aussi que l'on oublie ce qu'on se proposait de faire et que l'on soit entraîné vers d'autres découvertes.²⁵ L'enseignant qui favorise l'approche expérientielle de l'activité artistique saura reconnaître aussi l'acquis atteint au cours d'un cheminement divergent qui aura été néanmoins une expérience fructueuse.²⁶ Il évitera par ses commentaires de faire regretter à l'étudiant d'avoir réussi à s'être laissé emporter par son expérience.

On suit chez Michaux la montée de la simple curiosité à la stimulation de toute sa personne aux formes, à la matière qu'il manipule, au point de se vautrer dans ce qu'il perçoit par ce qu'il nous décrit. Un observateur sensible et attentif comme l'est un enseignant en arts, se rend compte jusqu'à un certain degré de l'engagement de ses étudiants à ce qu'ils font par une foule de détails observables sur leurs comportements. Chez les jeunes enfants l'engagement spontané, très naturel, transparait très facilement. Chez l'étudiant plus âgé, les conventions sociales incitent souvent à maintenir une certaine réserve dans les situations où il se trouve en présence de témoins. En amenant l'étudiant à être authentique au cours de son activité et en l'étant lui-même dans ses relations avec la classe, l'enseignant s'apercevra des transformations progressives des positions de réserve ou d'indifférence à celles d'engagement passionnel qui accompagnent l'ouverture à l'expérience.

C. Implications pédagogiques des aspects structurels de l'expérience

Nous dégagerons les implications pédagogiques des aspects structurels de l'expérience à partir des points saillants de l'analyse suivants: la sensibilité aux perceptions qualitatives visuelles, sonores, émotives, à son corps, à ce qui se dégage des gens, des objets - le monde est vécu dans son propre corps - la place importante de la mémoire, des résurgences, de l'imagination, convoquées dans l'expérience et associées aux perceptions - la complexité de l'expérience - la réflexivité de la conscience sur l'expérience en cours ou passée - les découvertes - les changements d'attitude - les visions nouvelles - le soulagement des tensions - la volonté.

Dans l'expérience de l'artiste Michaux, on s'est rendu compte que l'objectif principal n'était pas de faire de belles images mais de saisir le sens des actions entreprises et des phénomènes déclanchés par ces actions. Dans l'expérience, Michaux sent les couleurs, les formes, les figures en lui-même; elles deviennent le corps vivant de ce monde et sont traitées comme tel. Elles s'associent aux souvenirs qu'elles rappellent et aux émotions qu'elles provoquent. L'expérience sur laquelle l'artiste s'appuie comme celle qu'il vit en travaillant ne sont pas exclusivement visuelles. La classification des activités en atelier sous

la rubrique des arts visuels n'en fait pas pour autant un domaine dont l'objectif consisterait à améliorer une vision déficiente.²⁷ L'expérience de l'artiste englobe une compréhension et une appréciation de la qualité de ce qu'il perçoit et de ce qu'il réalise. Le caractère actif de la perception dite visuelle implique lui-même plus qu'un moment rétinien mécanique. Pepper a souligné la participation anticipatrice des facultés intellectuelles.²⁸ La perception de l'artiste ne se limite pas à une perception visuelle. C'est une perception sensorielle²⁹ qui inclut tous les modes: visuel, auditif, olfactif, kinesthésique, émotif et intellectuel.³⁰

La nécessité de clarifier le problème de la perception est soulevé par Beittel qui, reprenant Lipman, rappelle que Cassirer considère que l'homme perçoit conceptuellement, que Bachelard de son côté déclare qu'il perçoit imaginativement et Dewey, socialement.³¹ Quand on parle de la perception visuelle, on doit comprendre qu'elle ne peut être un phénomène isolé des autres dimensions de l'activité spirituelle qui contribue à la qualité de l'image perçue. L'expérience de l'artiste apparaît finalement très éloignée d'une mémorisation mécanique de gestes ou de processus. Elle découle absolument d'un intérêt dans les qualités de ce qu'on vit et la présence sensible de la personne dans ce qu'elle fait.

En bénissant son ignorance des règles, Michaux ne fait que manifester sa crainte de voir le savoir prendre la place

du sentir, le rationnel se substituer au sensitif. Il veut faire confiance en sa capacité de goûter au jeu de l'ensemble des formes et des couleurs pour ce qu'elles manifestent de forces, de propriétés, dans chaque moment d'une situation en transformation. Pour cela, il plonge avec impudeur dans l'expérience sensible.

Il n'y a pas de manière simple, apparemment, de permettre à l'étudiant de récupérer ou de développer son aptitude à sentir visuellement. Mais ce n'est pas en faisant approcher par l'étudiant les phénomènes visuels comme des problèmes et en les traitant sur le mode de l'analyse conceptuelle que la qualité intrinsèque des arts plastiques va apparaître. L'étude sur l'expérience de l'artiste implique d'accrocher délibérément l'enseignement des arts au développement de la perception qualitative qui est liée à la constitution sensible fondamentale de l'homme³² et qu'une intellectualisation exclusive écrase.

On comprend alors, en harmonie avec les caractéristiques de l'expérience de l'artiste, que l'enseignement des arts soit considéré de plus en plus comme le champ des activités éducatives dans lequel les moyens et les fins visent principalement le développement et le raffinement de l'intelligence qualitative.³³ On trouve chez Pearse des propositions pour stimuler cette prise de conscience sensorielle chez les adolescents de quinze à vingt ans.³⁴ Appleby a porté sa recherche sur l'éducation synesthésique qui maintient l'éveil multisensoriel à l'environnement.³⁵ C'est

peut-être avec le mouvement de l'éducation esthétique des jeunes enfants que les études sur le développement des perceptions sensorielles est le plus actif.³⁶ Il demeure que la conscience sensorielle n'implique pas automatiquement une sensibilité aux images que l'on crée mais peut constituer néanmoins une étape dans la réactivation de la perception qualitative dans l'expérience de l'art.

L'expérience de l'artiste frappe par sa complexité. Elle occasionne la précipitation de perception, de souvenirs. Elle est un brassage d'émotions, de significations. L'artiste qui vit son expérience est aussi souvent mené par les événements qui surgissent qu'il mène de lui-même son entreprise. On peut aisément comme Michaux parler à ce propos d'"aventure" car l'artiste ouvert à ce qu'il crée, est surpris par tout ce qu'il n'attend pas. La complexité de l'expérience contribue à lui donner son sens comme celui de l'oeuvre. L'appréhension du sens crée le désir d'interroger à nouveau la matière sensible et Michaux ne cesse d'interroger la peinture.

Au cours du déroulement de la classe, l'enseignant est laissé en dehors de l'expérience que vit l'étudiant. Elle n'en est pas pour autant moins complexe que celle de Michaux. Beittel et ses assistants l'ont suivie chez de nombreux étudiants et ont été frappés par sa richesse.³⁷ Quand il est possible, comme ce fut le cas dans ces explorations en laboratoire, de suivre avec l'étudiant une partie du courant de conscience du vécu de son expérience picturale, on saisit

les raisons profondes de toutes les transformations de l'image et la relation entre les actions, les aspects du travail et la vie intérieure du créateur.

Sans la compréhension de la complexité de ce qui entre en jeu dans l'expérience, les transformations successives du travail de l'étudiant pourraient passer pour une marque d'indécision. En réalité, s'il vit son expérience, il se sent obligé d'effectuer ces changements. Brisson fait remarquer que l'expérience de l'art est aussi celle d'un devoir.³⁸ La signification de l'expérience sensible avec le médium influe sur les choix qui se font. En respectant l'aspect passif de l'expérience, le peintre se rend compte qu'il ne fait pas exactement ce qu'il veut. Il est fréquent, chez Michaux, de constater qu'il n'est pas maître des formes et des images qui surgissent, non pas qu'il dessine machinalement pour jouir du plaisir de la surprise, mais parce que l'expérience entraîne elle-même à tenir compte des forces qu'elle déchaîne. Au cours de son travail, le peintre peut se rebiffer et faire prévaloir certains choix contre d'autres. C'est précisément en s'engageant à privilégier certaines configurations que le dialogue avec l'image en train d'évoluer est lourd de significations. Nous comprenons que, plongé dans l'expérience de l'activité créatrice, l'étudiant modifie ses plans, représente des choses ou exprime des nuances différentes des intentions premières. Les déviations ne peuvent être prises hâtivement pour des manques d'attention au travail. Nous

pouvons y voir la marque d'une sensibilité plutôt que celle d'une complaisance.

Une certaine maturité d'esprit est nécessaire pour que l'étudiant éprouve le besoin d'être exigeant avec lui-même et de conférer le maximum de sens à son activité. L'aide qui peut être apportée à l'étudiant pour transformer son travail ne doit pas aller à l'encontre de ses intentions confuses que l'activité créatrice doit justement lui permettre de mettre au clair. Il paraît donc souhaitable de laisser l'étudiant commenter, s'il le peut, les changements qu'il a fait subir à son travail en suivant ses explications avec intérêt.

Les conséquences de l'expérience sur les stratégies de travail les rendent imprévisibles. L'étudiant peut être appelé à travailler selon des plans qu'il modifie ou à créer spontanément. Les stratégies de travail imposées par l'enseignant ne peuvent permettre à l'étudiant d'accéder librement à une véritable expérience.³⁹ En raison toujours de la complexité du contenu de l'expérience et du sentiment d'obligation que l'étudiant comme l'artiste peuvent éprouver de mettre les signes, lignes ou couleurs à certains endroits de leur ouvrage, il est préférable de respecter les choix que de juger en ignorance du sens du contenu.

L'analyse a fait ressortir la participation active de la conscience dans l'expérience de l'artiste. Si l'expérience a un sens, c'est que toute sensation est déjà perçue avec celui qui lui est attaché. La curiosité, le désir de

comprendre qui accompagnent la motivation, l'attention à ce que l'on vit sont activation de la conscience. C'est finalement en raison du rôle de la conscience que l'expérience est compréhension, saisie, découverte et élargissement de l'horizon de celui qui la vit, et qu'elle devient mémoire.

Pour que l'étudiant prenne progressivement conscience de son expérience, de ce qu'elle lui apporte, des découvertes, il a besoin de la suivre, de la vivre, non seulement dans l'immédiat mais également par un mouvement de réflexivité. Sans cela, l'événement expérientiel s'estompe sans donner lieu à une totale compréhension de ce qu'il apporte de nouveau et qui constitue l'acquisition de l'étudiant. L'enseignement des arts est intéressé à ce que les étudiants acquièrent des connaissances par les activités de l'atelier.⁴⁰ Pour cela nous considérons que la discussion en tête-à-tête avec l'étudiant sur son travail est un aspect essentiel de l'enseignement aux adolescents.⁴¹ L'enseignant facilite d'autant plus l'attention de l'étudiant à son expérience qu'il l'invite à revivre son cheminement, l'aide à retracer ce qui s'est passé pendant son travail. Cela contribue non seulement à une valorisation de l'expérience mais aide à saisir des significations en incitant à être attentif aux expériences à venir. L'expérience si riche de Michaux est vraisemblablement attribuable à son effort à se la raconter.

Comme pour l'artiste, l'expérience de l'activité pic-

turale est aussi une découverte de soi, du sens profond et des qualités du monde qui entoure l'étudiant. L'expérience le transforme par ce qu'elle lui permet de découvrir. Il perçoit le monde à travers son corps au fur et à mesure qu'il devient capable de vivre plus profondément l'expérience. Il s'aperçoit que son regard n'est pas moins sensible aux différents degrés d'agrément que la peau ou l'oreille sans que l'une et l'autre aient besoin préalablement d'exercer un jugement pour éprouver du plaisir ou de la douleur. On remarque chez Michaux combien cette expérience du corps se confond avec l'expérience de l'espace et des objets qui l'occupent.

L'extériorisation, la tombée des retenues, le sentiment de vivre authentiquement facilitent les contacts avec ce qui entoure ou, simplement, les rétablissent. Cette ouverture sur le monde n'empêche nullement le développement parallèle d'une vie intérieure riche qui, selon Flannery, est importante pour une société qui veut demeurer saine.⁴² Les changements d'attitude et la compréhension de l'art proviennent essentiellement d'une approche expérientielle de l'activité artistique.

Parmi les effets de l'expérience sur l'artiste, on remarque aussi les soulagements de tensions dont Michaux parle à l'occasion de certaines séances où il se trouvait particulièrement éprouvé par les circonstances personnelles. Au cours des activités artistiques en atelier, le relâchement des tensions et la résolution de problèmes de croissance de

l'étudiant sont davantage une conséquence de l'expérience qu'un objectif de l'enseignement.⁴³ Il convient de ne pas sous-estimer la relation directe entre l'expérience menée à son terme et le bien-être tant physique que psychique qui peut en découler, même lorsque l'activité ne consiste pas à procéder à un gâchis comme ceux que Michaux décrit. On se souvient aussi que Michaux s'intéresse aux personnes qui souffrent de troubles psychiques. Il a commenté des dessins d'aliénés mentaux et a procédé à l'exécution pendant des années de dessins sous l'effet de différentes drogues qui perturbent l'esprit. A ce titre, son oeuvre est également une contribution au domaine de la thérapie par l'art.

La volonté joue un rôle à la fois positif et négatif dans l'expérience de Michaux. Elle peut autant aider à faire preuve de détermination pour ne pas céder à la facilité qu'à empêcher de s'ouvrir aux multiples perceptions. Nous avons vu que les bloquages et les retenues mentales s'opposaient à la libre expression du mouvement, des sensations intérieures de vie ou de déchirement. L'enseignement des arts peut s'attacher à lever ces barrières en élaborant des stratégies d'équilibre pour que le travail s'épanouisse dans une atmosphère ni permissive ni dirigiste.

L'étudiant doit être rendu conscient que ce qui représente pour lui des objectifs légitimes ne doit pas le rendre aveugle, par excès d'énergie à les résoudre, aux révélations de l'expérience. La volonté exercée sans discrimination ne permet pas de saisir l'"extraordinaire" qui est

présent dans toute situation banale. Michaux nous rappelle que l'acharnement à vouloir réaliser à tout prix une oeuvre d'art suffit à éloigner à jamais de l'atteinte de cet objectif: "La volonté, mort de l'Art".

Dans ce chapitre, les implications que nous avons envisagées pour l'enseignement des arts font ressortir la place centrale de l'expérience dans l'activité de l'atelier. En effet, la plupart des aspects de la pédagogie artistique sont rejoints et affectés par l'expérience. A cause de la complexité de l'expérience de l'art et de sa fragilité, le rôle que joue l'enseignant pour la faciliter et donner à l'étudiant l'occasion d'accéder aux sens de l'activité artistique ressort à la fois crucial et difficile. Les implications de l'essai sur l'expérience obligent l'enseignant à prendre conscience des données existentielles qui constituent le cadre affectif, culturel et social de l'étudiant, cadre qui est bien plus large que celui de la salle de classe où il le rencontre. Les leçons que l'on tire de l'expérience de Michaux peuvent rendre l'éducateur en art à même de figurer si l'expérience qu'il situe à la base de son enseignement, ou comme son objectif, en est véritablement une et si sa pédagogie permet à l'étudiant de saisir ce que les arts plastiques ont d'unique à révéler.

Ainsi, nous avons atteint les deux objectifs que nous nous étions donnés en entreprenant cette recherche et nous pouvons tirer les conclusions de ce travail.

Notes

¹ Quand Geneviève Bonnefoi écrit dans le numéro 19 des Lettres Nouvelles, en novembre 1961, "Henri Michaux ou le démon de la connaissance", cela fait plus de trente trois ans que celui-ci tire de la peinture et du dessin tout le savoir qu'il peut. En homme intelligent, curieux, exigeant, qui limitait ses relations aux gens qui lui apportaient quelque chose et qui écrivait: "Les hommes qui n'aident pas à mon perfectionnement: zéro." (Ecuador, p.98), Michaux n'aurait pas continué pendant vingt-trois ans encore à interroger la peinture si elle n'avait rien eu de nouveau et de précieux chaque fois à lui révéler.

² Hélène Gagné souligne que l'enseignement des arts se dissout, se désintègre dans l'éducation artistique qui relève d'un concept social américain: l'"Art Education". En contraste avec l'"Art Education", l'enseignement de l'art est une démarche disciplinaire qui se saisit dans "ses composantes: son domaine, sa structure méthodologique et son histoire."

"L'éducation contre l'éducation", Présentations sur la recherche en éducation artistique au Québec, (Montréal: Université Concordia, (Hiver 1978), p.62-67.

³ Bien souvent l'Education se prend pour le facteur

déterminant du développement de l'enfant en ignorant que c'est un phénomène humain et que l'enfant peut en être le principal agent au sein de tous les facteurs extra-éducatifs sur lesquels l'école n'a pas de contrôle. En revanche, l'école peut facilement inhiber ce développement.

4 Cette opinion est également partagée par Nathaniel L. Champlin, "Education and the Aesthetic Method", Journal of Aesthetic Education, 4 (2) (1970), p.65-85. Dans le même sens, Howard Conant attribue le drame que vit l'enseignement de l'art à son formalisme, qui tend à faire la responsabilité de pédagogues bien intentionnés et si conscients du cadre, des objectifs et méthode qu'ils en viennent à perdre de vue l'élément art et que l'artiste ou l'amateur éclairé fait ce qu'il fait ou sait ce qu'il sait davantage malgré son éducation artistique qu'à cause d'elle. "Season of Decline", dans Gregory Battcock, éd., New Ideas in Art Education: a Critical Anthology (New-York: E.P. Dutton & Co. Inc., 1973), p.149-170.

5 Certains préjugés concernant le rôle de l'expérience de l'art sont analysés par Francis T. Villemain, dans "Democracy, Education and Art", Educational Theory, XIV (1) (Jan. 1964), p.1-15.

6 Viktor Lowenfeld fait remarquer que l'éducation ne se préoccupe que de croissance intellectuelle. Creative and Mental Growth (New-York: Macmillan & Co., 1975) p.15.

7 Propos tenus lors d'une conférence à l'Université

Concordia au département d'éducation artistique et de thérapie par l'art à Montréal le 26 mars 1984.

8 Nous trouvons des objectifs semblables se répéter à travers les guides pédagogiques ou les manuels à l'usage des enseignants en arts plastiques.

9 Merleau-Ponty fait remarquer:

On croit que dessiner ou peindre, c'est produire du positif à partir de rien. Alors l'acte de dessiner et celui de peindre, — l'acte de peindre comme soi et celui de peindre comme l'autre, s'isolent l'un de l'autre, et l'on ne voit plus entre eux de rapport. On le verrait au contraire si l'on comprenait que peindre, dessiner, ce n'est pas produire quelque chose de rien, que le tracé, la touche du pinceau et l'oeuvre visible ne sont que la trace d'un mouvement total de Parole, qui va à l'Etre entier et que ce mouvement embrasse aussi bien l'expression par les traits que l'expression par les couleurs, aussi bien mon expression que celle des autres peintres.

Le visible et l'invisible (Paris: Gallimard, 1964), p.264.

10 John Dewey souligne ainsi la différence entre la simple reconnaissance et la perception:

Recognition is perception arrested before it has a chance to develop freely. In recognition there is a beginning of an act of perception. But this beginning is not allowed to serve the development of a full perception of the thing recognised. It is arrested at the point where it will serve some other purpose...

Art as Experience (New-York: Putman's & Son, Paragon Books, 1979), p.52.

11 R.G. Collingwood, The Principles of Art (New-York: Oxford University Press, 1975), p.304.

12 La notion de perception, comme celle d'expérience,

résiste à une définition claire et simple. Elisabeth Bardt a relevé les multiples glissements et évolutions du sens du terme perception utilisé dans les articles de Studies in Art Education sur dix-sept années et qui vont de l'impression sensorielle à la compréhension cognitive. "Changes in the Concept of Perception: a Survey of References Found in Studies in Art Education 1959-1975", Canadian Review of Art Education Research - Investigart, 4 (1 (Winter 1977), p.46-62.

13 Dans les écrits en éducation artistique, l'importance des activités créatrices dans la connaissance de soi est mise en évidence particulièrement au niveau élémentaire. Le suréclairage de l'impact des arts plastiques sur le développement de la personne laisse souvent dans l'ombre le fait, souligné par la présente recherche, que l'expérience élargit l'horizon du monde de l'étudiant en même temps qu'elle l'ouvre à lui-même.

14 La prise de conscience de son corps par l'enfant, grâce à l'activité artistique, a été soulignée dans les travaux de Lowenfeld et de June King McFee. June King McFee, Preparation for Art (San Francisco: Wadsworth Publishing Co. Inc., 1961).

15 Nous nous référons à la citation de Merleau-Ponty, note 9.

16 La croyance en la valeur de l'expérience au niveau de l'enseignement des arts plastiques est partagée par plu-

sieurs éducateurs. Harold Rosenberg estime que croire en l'expérience est sûrement une idée en éducation artistique qui serait plus fructueuse que celle de l'inspiration qui entraîne certains à croire que l'étudiant n'a besoin que d'entraînement technique pour exprimer cette inspiration. "Educating Artist", dans Gregory Battcock, éd., New Ideas in Art Education: a Critical Anthology (New-York: E.P. Dutton & Co. Inc., 1973), p.91-102.

¹⁷ Au Québec, ce problème a été le sujet de la dissertation doctorale de Louise Bourbeau-Poirier. Art Attitude Investigation at the Junior School Level in the Quebec Area (The Ohio State University, 1978). D'après l'auteur, trois sortes d'attitudes vis-à-vis de l'art sont manifestées dans les différentes situations d'enseignement correspondant au conformisme, au spontanéisme et au transformisme esthétique.

¹⁸ De nombreux exemples se retrouvent dans la recherche descriptive que nous avons conduite en 1976 avec des étudiants de niveau postsecondaire. Ceux-ci sont invités à explorer des idées et des situations qui les touchent de près. Claude Blin, Pédagogie centrée sur l'étudiant en Organisation picturale (Montréal: Cegep du Vieux Montréal, Col. Recherches Pédagogiques, 1976).

¹⁹ Depuis longtemps, l'enseignement des arts se préoccupe d'arriver à évaluer le travail de l'étudiant selon des critères qui tiennent compte de la situation particu-

lière affrontée dans chaque création au lieu de juger un produit final à partir de normes esthétiques. On peut lire avec intérêt le questionnement du Committee on the Function of Art in General Education dont le rapport a été reproduit sous le titre "Evaluation of Art Teaching" dans l'ouvrage de E. Eisner & D. Ecker, Readings in Art Education (Lexington, Mass.: Xerox College Publishing, 1966), p.389-402.

20 Brent Wilson affirme que l'école présente un modèle d'environnement négatif et anesthésiant pour les valeurs et les comportements. "One view of the Past and Future of Research in Aesthetic Education", Journal of Aesthetic Education, 8 (3) (July 1974), p.59-67.

21 Allen Leepa rapporte ainsi la relation entre les attitudes vraies de l'enseignant et le travail des étudiants:

Important creativity comes from the student's own self-motivated inspirations, dreams, hopes, goals, fantasies, frustrations, conflicts and daydreams. How can the complexities of the individual student be handled in terms of a learning situation in the art classroom? The key is the self. Students want to face you and you them, not with the mask of professionalism, but as person with whom they can relate in both joy and despair.

4 "Art and Self", New Ideas in Art Education, p.175-176.

22 Des études sur l'interaction enseignant/étudiant soulignent l'importance du lien empathique qui peut être développé. Nous citons comme exemple: "Indirectness/Directness and Emphatic Understanding in Discussion of Art Objects". Voir, Marilyn Zurmuehlen et Elisabeth J. Sacca,

Revue canadienne de recherche en éducation artistique, 5
(1979), p.24-29.

23 Allen Leepa décrit ainsi ce que l'étudiant attend d'un enseignant:

The student knows whether or not he is learning and he respects the teacher who in turn respects him. Authentic self-identity is encouraged when the focus is on individual student and the interactive processes between him and the teacher, without imposition of direct or implied standards.

New Ideas in Art Education, p.177.

24 Elliot W. Eisner note combien de professeurs négligent d'écouter la réponse critique de l'enfant sur sa propre production artistique. Pourtant, ses propos déterminent où il se situe dans la démarche créative. The Arts, Human Development and Education (Berkeley:E.W. Eisner ed. McCutchan Pub. Corp. 1976, p.131.

25 R.G. Collingwood affirme dans The Principles of Arts (p.23-24) que la création artistique est indifférente à la planification du travail. Ayant dénoncé l'erreur des théories techniques qui ramènent la problématique de l'art à celle de l'artisanat, il souligne que l'artiste n'a aucune idée de ce que sera son travail tant que l'expérience n'est pas achevée.

Nous comprenons que lorsque l'activité devient expérience il y ait bouleversement des intentions premières.

26 Il y a un risque énorme à vouloir comprendre de l'extérieur, sans dialogue, les raisons profondes d'un tra-

vail, ses aspects, sa forme. Allen Leepa, cite l'exemple suivant:

There is a child who, after painting a spontaneous landscape in color, insisted on covering it with black and said: 'I want to blot out my picture because I don't feel I can do anything myself that is worthwhile'.

New Ideas in Art Education, p.174.

27 Le voir concerne l'appréhension sensible de ce qui est perçu. C'est un regard. "To see is to acquire visual meaning through experience." écrit E.W. Eisner dans Educating Artistic Vision (New-York: Macmillan Co. 1972) p.97.

28 Stephan C. Pepper, "A Dynamic View of Perception", Philosophy and Phenomenological Research, 32 (1) (Sept.1971), p.42-46.

29 Une étude de la National Art Education souligne cette erreur d'interprétation fréquente: "In the visual arts, there is a tendency to interpret sensory perception as visual perception."

Art Education: Elementary (Washington: NAEA, 1972), p.24.

30 On se doit de comprendre la notion de perception visuelle dans le sens où l'explique Rudolph Arnheim, questionné sur les exemples qu'il propose dans Art and Visual Perception:

I have never, ever dealt with forms as something purely perceptual, as nothing but shapes. I always thought that the expression was primary. And the expression is almost inevitably the carrier

of meaning. So that I never thought that anybody could look at so much as a circle or a triangle without having a whole big comet tail of associations and connotations which would go with that shape.

Peter Galassi, "An Interview with Rudolph Arnheim", Canadian Review of Art Education Research, 6 & 7 (1981-1982), p.9.

31 Kenneth R. Beittel, "The Phenomenology of the Artistic Image", Visual Arts Research, 9 (2) (Fall 1983) p.25-29.

32 Albert Tsugawa met l'accent sur la constitution esthétique de l'homme dans "The Nature of the Aesthetic and Human Values", Art Education, 21 (8) (Nov. 1968), p.11-16.

33 When art is conceived as the constructing and organizing of the qualities of experience, it may be thought of as an instance of man's qualitative intelligence in action.

C'est une remarque de Francis T. Villemain dans "Democracy, Education and Art", Readings in Art Education, p.410.

34 Harold Pearse, A Multi-Sence Approach to Teaching Arts to Adolescents, Master thesis (Montreal: Concordia University, 1969).

35 R. Neal Appleby, "Synaesthetic Education for Sense Ability", Art Education, 27 (3) (1974), p.22-25.

36 Merle Flannery est un porte-parole de l'Aesthetic Education. Dans "The Aesthetic Behavior of Children" il écrit:

The Aesthetic, defined as the human capacity to

be sensitive, points to a new realm of study for art educators. It is what Susanne Langer meant when she said that art education is the education of feeling.

Art Education, 30 (1) (1977), p.19.

37 Plusieurs de ces interviews sont transcrites dans Alternatives for Art Education Research (Dubuque: Wm.C. Brown Co., 1973).

38 Marcelle Brisson passe en revue les sentiments d'obligation, de devoir, de désir ainsi que d'impouvoir dont l'artiste fait l'expérience dans Expérience religieuse et expérience esthétique (Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1974), p.64 et suivantes.

39 Les stratégies de travail les plus caractéristiques des étudiants sont analysées par K. Beittel dans "Strategies of Spontaneous, Divergent and Academic Art Students", Studies in Art Education, 5 (1) (Fall 1963), p.20-41.

40 Elliot W. Eisner a résumé en neuf points ce que les enfants apprennent spécifiquement par l'activité picturale. "What do Children Learn when they Paint?", Annual Journal of the Canadian Society for Education through Art, 9 (1978), p.1-8.

41 On se rend compte de la place que nous accordons à la discussion dans notre étude descriptive: Pédagogie centrée sur l'étudiant en Organisation picturale.

42 Merle Flannery, "The Aesthetic Behavior of Children", p.22.

43 Si l'on prenait l'expérience pour un événement qui permet de rétablir l'équilibre avec l'environnement en résolvant une tension, ainsi que la décrit Dewey dans Art as Experience, toute pratique expérientielle avec les arts serait alors une thérapie.

Conclusion

Les implications de notre essai sur l'expérience de Michaux nous conduisent à mettre en doute la valeur d'un enseignement des arts qui ne tiendrait pas compte de l'importance de l'expérience. En effet, l'expérience est centrale puisqu'elle permet d'accéder aux significations propres aux arts plastiques, de saisir la dimension qualitative d'un langage spécifiquement visuel et de comprendre ainsi les arts plastiques comme moyen d'expression et domaine de découverte. Notre recherche s'est appliquée à surmonter les difficultés à comprendre dans sa complexité et ses conséquences l'expérience pour ce qu'elle est véritablement pour l'artiste. Cette difficulté n'est pas sans entraîner nombre d'enseignants en arts à méconnaître l'expérience que vit l'étudiant et à sous-estimer son rôle.

Il ressort de la recherche que l'enseignement artistique bénéficierait d'une part à se démarquer des modèles d'apprentissage dont l'objectif principal est un corpus de connaissances à transmettre de façon discursive, et d'autre part à prendre en considération que l'art n'est plus perçu comme dénotant des choses ou comme un comportement. Notre recherche souligne aussi que l'expérience de l'art, tout en

possédant un caractère intime, difficile d'accès et imprévisible, ouvre l'étudiant aux autres et au monde. L'enseignant qui prend conscience de la complexité créée par l'ensemble des impondérables de l'expérience artistique peut faciliter l'apprentissage de l'étudiant. L'enseignant ne peut pas plus organiser l'expérience de l'étudiant que prévoir celle d'un groupe.¹ En revanche, il lui est possible de fournir un cadre propice à l'épanouissement de l'expérience.

L'expérience incite à réfléchir sur le problème des relations interpersonnelles et sur le rôle de l'enseignant qui consiste davantage à comprendre et à guider l'étudiant qu'à simplement réagir aux stimuli que constitue son travail. L'étudiant comme l'enseignant apparaissent liés par un désir de compréhension qui se développe dans l'interaction de leurs expériences respectives. La prise de conscience de cette interaction est extrêmement importante pour l'enseignant.² Notre recherche invite à considérer que chaque étudiant est un être en quête de sens dans ce qu'il fait et que l'abstraction d'un plan de cours ou d'une méthode pédagogique ne doit pas contrarier ce mouvement.

On doit s'efforcer à ce que les objectifs poursuivis en favorisant l'expérience de l'art dans l'activité de l'atelier aient une portée qui dépasse les limites de l'institution scolaire en n'étant pas coupée de la réalité dans laquelle l'étudiant continuera à vivre en quittant l'école.³ Si l'éducation se prêtait à voir l'économique, le politique

et les problèmes matériels non comme des biens en eux-mêmes mais comme des instruments pour saisir la vie, les enfants seraient aidés à apprécier l'art comme une expérience et non comme un moyen subordonné à d'autres fins. Une pédagogie qui favorise l'expérience ne rejette pas l'expérimentation. Mais il ne faut pas confondre l'une avec l'autre.

La mise à jour de l'expérience de l'artiste Michaux par l'interprétation de ses écrits a permis de retirer une information abondante et fructueuse pour la recherche en enseignement des arts. Le travail d'herméneutique sur Michaux peut être perçu comme bénéficiant de conditions privilégiées. En effet, à la différence de la plupart des peintres qui écrivent, il est porté vers l'écriture avant de l'être vers les arts visuels. Il a conquis une place dans la littérature; sa langue, très nuancée et exigeante, comme sa pensée rigoureuse, offrent des conditions favorables pour entrer en dialogue avec le texte. L'essai d'herméneutique a donc profité d'une source d'une exceptionnelle richesse.

L'ensemble des connaissances qu'il nous a été permis de dégager est loin d'avoir épuisé tout ce que les textes de Michaux contiennent. Le résultat permet de considérer que la recherche herméneutique sur l'expérience à partir de l'écrit d'artiste contribue à la compréhension du phénomène. Etant donné la limitation actuelle de notre savoir, autant sur l'expérience de l'artiste que sur celle de l'étudiant.

en atelier, il serait utile de poursuivre les recherches sur l'expérience de l'art en analysant les écrits d'autres artistes même si ces écrits sont plus modestes en volume.

Nous percevons la situation précaire dans laquelle se trouve l'enseignement des arts pour assumer, presque seul, la réhabilitation de l'expérience comme ouverture nécessaire à la saisie de ce qui est propre au monde visuel dans un système éducatif qui déprécie l'appréhension du réel par l'expérience au profit de la transmission de connaissances par mémorisation. Les implications de cette recherche se heurtent aux réalités de l'école. Une philosophie de l'éducation qui tiendrait compte de la nature et de la valeur de l'expérience humaine serait nécessaire pour que l'enseignant en arts puisse s'acquitter de sa tâche en harmonie avec les autres domaines de l'éducation. Cependant, l'enseignement des arts ne peut dénoncer l'influence des appels aux modes discursifs de la compréhension des autres domaines d'apprentissage sans, de son côté, promouvoir clairement une véritable pédagogie d'ouverture à l'expérience.

Notes

¹ Un titre tel que Art Experiences for Young Children nous donne à penser que l'expérience de l'étudiant peut être facilement organisée par l'enseignant. Cela contribue à la méprise sur le phénomène expérientiel. .Naomy F. Pile, Art Experiences for Young Children (New-York: Macmillan Publishing Co., 1975).

² David Burton met l'accent sur cette recherche de sens dans: "Intent and Affect in Art Education", Journal of the Canadian Society for Education through Art, 9 (1979), p.23-25.

³ Brent Wilson insiste sur le maintien d'un lien entre l'expérience scolaire et la réalité culturelle de l'étudiant. "One View of the Past and Future of Research", Journal of Aesthetic Education, 8 (3) (July 1974), p.59-67.

Bibliographie
des sources citées dans l'étude

A. Ecrits d'Henri Michaux

Qui je fus. Paris: NRF, 1927.

Ecuador. Paris: NRF, 1929. éd. 1967.

Un certain Plume. Paris: Editions du Carrefour, 1930.

Repris dans Plume.

Un barbare en Asie. Paris: NRF, 1933. éd. 1967.

La nuit remue. Paris: NRF, 1935. éd. 1967.

Voyage en Grande Garabagne. Paris: NRF, 1936. Repris dans
Ailleurs.

L'espace du dedans. Paris: NRF, Gallimard, 1944. éd. 1966.

Textes choisis dans toute l'oeuvre.

Epreuves, Exorcismes. Paris: NRF, Gallimard, 1945.

Ailleurs. Paris: NRF, Gallimard, 1948. Contient: Voyage
en Grande Garabagne. 1936, Au Pays de la Magie. 1941,
Ici, Poddema. 1946, éd. 1967.

La vie dans les plis. Paris: NRF, Gallimard, 1949. éd.
augmentée de 1972.

Passages. Paris: Le point du jour, NRF, Gallimard, 1950.

Articles parus dans différentes revues depuis 1938.

éd. 1963.

Mouvements. Paris: Le point du jour, NRF, Gallimard, 1952.

Repris dans Face aux verrous.

Face aux verrous. Paris: NRF, Gallimard, 1954. éd. 1967.

"Aventures de lignes." préface à l'ouvrage de W. Grohmann,

Paul Klee. Paris: Flinker, 1954. Repris dans

Passages.

Misérable miracle. Monaco: Editions du Rocher, 1956.

éd. Paris: NRF, Gallimard, 1972.

L'infini turbulent. Paris: Mercure de France, 1957. éd..

augmentée de 1964.

Paix dans les brisements. Paris: Flinker, 1959. Repris

dans Moments.

Connaissance par les gouffres. Paris: Le point du jour,

1961. éd. 1967.

Plume, précédé de Lointain intérieur. Paris: NRF, Galli-

mard, 1963.

Les grandes épreuves de l'esprit. Paris: Le point du jour,

NRF, Gallimard, 1966.

Façons d'endormi, Façons d'éveillé. Paris: Le point du

jour, NRF, 1969.

Poteaux d'Angle. Paris: L'Herne, 1971.

Emergences-Résurgences. Genève: Skira, les sentiers de la

création, 1972.

Bras cassé. Montpellier: Fata Morgana, 1973. Repris dans

Face à ce qui se dérobe. Paris: NRF, Gallimard, 1975.

Les Ravagés. Montpellier: Fata Morgana, 1976.

Saisir. Montpellier: Fata Morgana, 1979.

Une voie pour l'insubordination. Montpellier: Fata Morgana, 1980.

B. Ecrits sur Henri Michaux

Bertelé, René. Panorama de la jeune poésie française.

Paris: Laffont, 1944.

Bonnefoi, Geneviève. "Henri Michaux ou le démon de la connaissance." Les Lettres Nouvelles, 19 (Novembre 1961), p.116-123.

— Henri Michaux, peintre. Ginals:

Publication de l'Abbaye de Beaulieu, 1976.

David, James, Burty. La fantasmagorie dans l'oeuvre d'Henri Michaux. Paris: Fernand Nathan, 1981.

Henri Michaux. Catalogue d'exposition. Paris: Centre Georges Pompidou, Musée National d'Art Moderne, 1978.

C. Ouvrages et articles en philosophie et en éducation artistique

Aldrich, Virgil. Philosophy of Art. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1964.

- Alquié, Ferdinand. L'Expérience. Paris: PUF, Initiations Philosophiques, 1957.
- Appleby, R. Neal. "Synaesthetic Education for Sense Ability." Art Education, 27 (3) (1974), p.22-25.
- Arnheim, Rudolph. Art and Visual Perception. Berkeley: University of California Press, 1954.
- Bardt, Elisabeth. "Changes in the Concept of Perception: A Survey of References Found in Studies in Art Education, 1959-1975." Canadian Review of Art Education Research, Investigart, 4 (1) (Winter 1977), p.46-62.
- Barkan, Manuel. Guidelines. Curriculum Development for Aesthetic Education. St-Ann. Missouri: Cemrel Inc., 1970.
- Beaufret, Jean. Introduction aux philosophies de l'existence. Paris: Denoël-Gonthier, 1971.
- Beaulieu-Green, Andrée. "La recherche? Sport de l'esprit?." Cahiers des arts visuels au Québec. 16 (hiver 1983), p. 7-10.
- Beittel, Kenneth R. & Burhart, Robert. "Strategies of Spontaneous, Divergent and Academic Art Students." Studies in Art Education. 5 (1) (Fall 1963), p.20-41.
- Beittel, Kenneth R. Alternatives for Art Education Research. Dubuque, Iowa: Wm.C. Brown Co., 1973.
- "Qualitative Description of the Qualitative." Actes de la recherche en éducation artistique. Montréal: Université Concordia, 2 (1978).
- "The Phenomenology of the Artistic

Image." Visual Arts Research. 9 (2) (Fall 1983), p.25-29.

Blin, Claude. Pédagogie centrée sur l'étudiant en Organisation picturale. Thèse de Maîtrise. Cegep du Vieux Montréal: Collection Recherches Pédagogiques, 1976.

Bourbeau-Poirier, Louise. Art Attitude Investigation at the Junior School Level in the Quebec Area. Doctoral dissertation. The Ohio State University, 1978.

Brisson, Marcelle. Expérience religieuse et expérience esthétique. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1974.

Brooks, Cathy A. The Meaning of Childhood Art Experiences: a Dialectical Hermeneutic. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1980.

Bullough, Edward. "'Psychical Distance' as a Factor in Art and an Aesthetic Principle." Problems in Aesthetics. New-York: The Macmillan Co., (1959), p.646-656.

Burton, David, Earl. A Theory of Aesthetic Education based on the Development of the Awareness of Self. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1973
 ——— "Intent and Affect in Art Education." Journal of the Canadian Society for Education through Art. 9 (1979), p.23-25.

Champlin, Nathaniel L. "Education and the Aesthetic Method." Journal of Aesthetic Education. 4 (2) (1970), p. 65-85.

Collingwood, R.G. The Principles of Art. New-York: Oxford

University Press, 1975.

Conant, Howard. "Season of Decline." New Ideas in Art Education. a critical anthology, Gregory Battcock ed.

New-York: E.P. Dutton & Co. Inc., (1973), p.149-170.

Delisi, Rila. "An Experiment in Visual Education." Programs of Promise: Art in the School. Al Hurwitz ed. New-

York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., 1972.

Desanti, Jean, T. Introduction à la Phénoménologie. Paris: Gallimard, 1976.

De Waelhens, Alphonse. La philosophie de Martin Heidegger.

Louvain: Publications de l'Université de Louvain, 1942

Dewey, John. Art as Experience. New-York: Putman's & Son, Paragon Books, 1979.

Dorethy, Rex. "Problems and Priorities for Research in the Visual Arts." Review of Research in Visual Arts Education. 13 (Winter 1981), p.48-54.

Dufrenne, Mikel. Phénoménologie de l'expérience esthétique.

2 vols. Paris: PUF, Epithémée, 1967.

——— Pour l'homme. Paris: Seuil, 1968.

Eisner, Elliot W. & Ecker, David W. Readings in Art Education. Lexington, Mass.: Xerox College Publishing, 1966.

Eisner, Elliot W. Educating Artistic Vision. New-York: Macmillan Co., 1972.

——— The Arts, Human Development and Education. Berkeley: Elliot W. Eisner ed. Mc Cutchan Pub. Corp., 1976.

——— "What do Children Learn when they Paint?" Annual Journal of the Canadian Society for Education through Art. 9 (1978), p.1-8.

Ey, Henri. La conscience. Paris: PUF, éd. augmentée, 1968.

Flannery, Merle. "The Aesthetic Behavior of Children."

Art Education. 30 (1) (January 1977), p.18-23.

Freinet, Célestin. L'apprentissage du dessin. Verviers: Marabout, 1975.

Gadamer, Hans-Georg. Le problème de la conscience historique. Louvain: Publications de l'Université de Louvain, 1963.

——— Truth and Method. New-York: The Seaburry Press, 1975.

——— Philosophical Hermeneutics. Traduit par David E. Linge. Berkeley: University of California Press, 1976.

——— Vérité et méthode. Paris: Seuil, 1976.

——— Dialogue and Dialectic. Eight Hermeneutical Studies on Plato. New-Haven & London: Yale University Press, 1980.

——— L'art de comprendre. Paris: Aubier-Montaigne, 1982.

Gagné, Hélène. "L'éducation contre l'éducation." Présentations sur la recherche en éducation artistique au Québec. Montréal: Université Concordia, (Hiver 1978), p. 62-67.

- "La recherche en art." Cahiers des arts visuels au Québec. 16 (Hiver 1983), p.4-6.
- Galassi, Peter. "An Interview with Rudolph Arnheim." Canadian Review of Art Education Research, Investigart. 6-7 (1981-1982), p.7-14.
- Gendlin, Eugene. Experiencing and the Creation of Meaning. New-York: Free Press, 1962.
- Geopoulos, Peter. Potting as a Phenomenon: Movement and Choice Stimulate Transformations. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1980.
- Greene, Maxine. "The Artistic-Aesthetic and Curriculum." Curriculum Inquiry. 6 (1976-1977), p.283-295.
- Heiddeger, Martin. L'être et le temps. Paris: Gallimard, 1964.
- Hirsch, E.D. Jr. Validity in Interpretation. New-Haven: Yale University Press, 1967.
- Hurwitz, Al. Programs of Promise: Art in the School. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovitch Inc., 1972.
- Hoy, David Couzens. The Critical Circle. Berkeley: University of California Press, 1978.
- Jordan, Laurence. On the Journey of Claying. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1980.
- Lansing, Kenneth. "The Research of J. Piaget and its Implications for Art Education in the Elementary Level." Studies in Art Education. 7 (2) (1965), p.33-42.
- Lecourt, D. "L'expérience." Encyclopoedia Universalis. Paris: 6 (1980), p.852-853.

- Leepa, Allen. "Art and the Self: the Morphology of Teaching Art." New Ideas in Art Education. A critical anthology edited by Gregory Battcock. New-York: E.P. Dutton & Co. Inc., (1973), p.171-180.
- Lemerisse, Suzanne. "Problématique de la recherche, création en milieu universitaire." Cahiers des arts visuels au Québec. 16 (hiver 1983), p.11-13.
- Levert, Paule. "La métaphysique et l'expérience." Métaphysique, histoire de la philosophie. Recueil d'études offert à Fernand Brumer. Neuchâtel: Ed. de la Baconnière, (1981), p.271-279.
- Levinas, Emmanuel. En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger. Paris: J. Vrin, Librairie Philosophique, 1974.
- Lowenfeld, Viktor & Brittain, W. Lambert. Creative and Mental Growth. New-York: Macmillan & Co., 1975.
- Madenfort, Duke. "Our Humanity and the Arts: Dance, Painting, Opera." Art Education. 29 (8) (1976), p.8-14.
- Mc Fee, June King. Preparation for Art. San Francisco: Wadsworth Publishing Co. Inc., 1961.
- Merleau-Ponty, Maurice. Signes. Paris: Gallimard, 1960.
 ——— Le visible et l'invisible. Paris: Gallimard, 1964.
 ——— Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard, TEL, 1976.
- Morel, Georges. Questions d'homme. 2 vols. Paris: Aubier-Montaigne, 1976.

Mounier, Emmanuel. Introduction aux existentialismes.

Paris: NRF, Gallimard, 1969.

National Art Education Association. Art Education: Elementary. Washington: NAEA, 1972.

Newman, Arthur Joel. "Aesthetic Perception and Human Understanding." Studies in Art Education. 14 (1) (Fall 1972), p.3-7.

Novosel, Joan. The Structural Existentiality of Arting: Inquiry into the Nature of the Creative Process. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1976.

Novosel-Beittel, Joan. "Where the Desirable Becomes Existential." Journal of the Canadian Society for Education through Art. 9 (1979), p.39-44.

Osborne, Harold. Aesthetic and Art Theory. New-York: E.P. Dutton & Co Inc., 1970.

Parker, Robert. The Development of Aesthetic Education as a Curriculum Model in the Structural Art Education. Doctoral dissertation. University of Iowa, 1977.

Pearse, Harold. A Multi-Sense Approach to Teaching Art to Adolescents. Master thesis. Montreal: Concordia University, 1969.

——— "Phenomenology and Art Education Research: Probing the Mysterious without Mystification." Canadian Review of Art Education Research. 10 (1983), p. 4-12.

Pepper, Stephen C. "A Dynamic View of Perception." Philo-

sophy and Phenomenological Research. 32 (1) (September 1971), p.42-46.

Petit, Jean-Claude. "La traduction française d'un ouvrage de H.G. Gadamer: 'Warheit und Methode'." Philosophiques. Louiseville: Revue de la Société de Philosophie au Québec. (Avril 1983), p.153-175.

La Philosophie. Encyclopédie du Savoir Moderne, sous la direction d'André Akoun. Paris: Retz, CEPL, 1977.

Piaget, Jean. Mes idées. Paris: Denoël-Gonthier, Médiation, 1977.

Pile, F. Naomy. Art Experience for Young Children. New-York: Macmillan Publishing Co., 1975.

Ricoeur, Paul. La sémantique de l'action. Paris: CNRS, 1977.

Rioux, Marcel. Rapport de la commission Royale d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Gouvernement du Québec, 1969.

Rogers, Carl. Le développement de la personne. Paris: Dunod, 1966.

Rosenberg, Harold. "Educating Artists." New Ideas in Art Education. A critical anthology edited by Gregory Battcock. New-York: E.P. Dutton & Co. Inc., (1973), p. 91-102.

Rosine, Gary. The Speculative Mode of Being in the Work of Art. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1979.

Smith, Walter. Freehand Drawing. Boston: James Osgood & Co.,

1875.

Smoke, Jerry. "Metaphor in Art Education: some Heideggerian Origins." Visual Arts Research. 16 (Fall 1982), p. 68-74.

Stokrocki Mary. Spheres of Meaning: A Qualitative Description and Interpretation of an Art Learning Environment. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1981.

Stolnitz, Jerome. "On the Origins of 'Aesthetic Disinterestedness'," Journal of Aesthetics and Art Criticism. 20 (1961-1962), p. 131-143.

Tsugawa, Albert. "The Nature of the Aesthetic and Human Values." Art Education. 21 (8) (November 1968), p. 11-16.

Villemain, Francis T. "Democracy, Education and Art." Educational Theory. XIV (1) (January 1964), p. 1-14.
Repris dans Readings in Art Education. E.W. Eisner & D.W. Ecker, Lexington, Mass.: Xerox College Publishing, 1966.

Wilson, Brent. "One View of the Past and Future of Research in Aesthetic Education." Journal of Aesthetic Education. 8 (3) (July 1974), p. 59-67.

Wilson, Marjorie. Passage-through-Communitas: an Interpretive Analysis of Inculturation in Art Education. Doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 1977.

Zurmuehlen, Marilyn & Sacca, Elisabeth J. "Indiretness/
Directness and Emphatic Understanding in Discussion
of Art Objects." Canadian Review of Art Education
Research. 5 (1979), p.24-29.